

**BRUKET AV RELATIVSTRUKTURER I FINSKA GYMNASISTERS
INLÄRARSVENSKA**

Pro gradu –avhandling i nordisk
filologi vid Jyväskylä universitet
Hösten 2002

Satu Kannainen

JYVÄSKYLÄ UNIVERSITET

Humanistiska fakulteten	Institutionen för nordiska språk
Författare Satu Kanninen	
Titel Bruket av relativstrukturer i finska gymnasisters inläraarsvenska	
Ämne nordisk filologi	Typ av avhandling pro gradu
Avhandlingen färdig hösten 2002	Sidoantal 84
<p>Sammandrag</p> <p>Syftet med denna undersökning var att redogöra för finska gymnasisters bruk av svenskans relativsatser i skriftlig produktion. Jag ville granska hur bruket av relativsatser förändras under gymnasietiden och i vilka avseenden man utvecklas. Jag ville också få fram om det förekommer några skillnader som beror på elevernas allmänna färdighetsnivå. Ytterligare ville jag undersöka hur eleverna behärskar bruket av olika relativsatsinledare. Slutligen intresserade jag mig för funktioner i vilka relativsatserna förekommer i uppsatserna.</p> <p>Materialet bestod av sammanlagt 270 uppsatser skrivna av 90 gymnasister. Det blev sålunda tre uppsatser av varje elev, den första, fjärde och åttonde uppsatsen utgjorde materialet. De hade delats in i goda, medelmåttiga och svaga. Huvudsakligen analyserades materialets relativsatser med hjälp av kvantitativa metoder. Metoden var också deskriptiv: de olika grupperna beskrevs och förklarades med hjälp av exempel ur materialet.</p> <p>I teoridelen gavs en redogörelse för andraspråksinläringen samt forskningen kring den. Den svenska relativsatsens struktur presenterades i jämförelse med andra språk. Det regjordes för tidigare undersökningar som gällt inläringen av relativsatser. Materialets relativsatser analyserades utifrån denna teoretiska grund. I analysdelen behandlades först utvecklingen under gymnasietiden samt granskades hur den allmänna färdighetsnivån påverkade prestationen i fråga om relativsatser. Därefter behandlades bruket av varje relativsatsinledare var för sig. Till slut redogjordes för relativsatsinledarnas funktioner som förekom i materialet.</p> <p>Materialets analys visade att bruket av relativsatser var sällsynt i början av gymnasiet men förökade enormt mellan de två första årskurserna. Relativsatserna användes i stort sett i samma utsträckning i alla nivågrupper, men de svagare var mera utsatta för risken för fel. Bruket av den vanligaste relativsatsinledaren <i>som</i> behärskades bra. Bruket av andra inledare var ganska ringa och några verkade till och med underanvändas. Frågeorden överanvändes i relativsatsinledarens funktion.</p>	
Uppslagsord relativsatser, andraspråksinläring, inläraarspråket, transfer, markering	
Bibliotek/Förvaringsplats Aallon kirjasto	
Övriga uppgifter	

INNEHÅLL

1	SYFTE, MATERIAL OCH METOD	6
1.1	Syfte	6
1.2	Material	7
1.3	Metod	10
2	GENERELLA DRAG I INLÄRARSPRÅKET	12
3	OM ANDRASPRÅKSFORSKNING	13
3.1	Historiskt perspektiv	14
3.2	Lingvistiska universalier och markering	17
3.3	Transferforskning	18
4	OM INLÄRNING AV RELATIVSATSER	20
4.1	Relativsatsernas form	20
4.2	Inlärnin g av relativsatsmarkörer och strandning	24
4.3	Sambandet mellan basordföljd och inlärnin g av relativsats er	26
4.4	Inlärnin g av relativpronomenets funktioner	28
4.5	Pronominella kopior i inlärnin gsspråket	31
4.6	Sammanfattning	32
5	BRUKET AV RELATIVSATSER ENLIGT ÅRSKURS OCH NIVÅ	34
5.1	Utveckling från åk 1 till åk 3.....	34
5.2	Bruket av relativsats er i olika nivå grupper	38
5.3	Sammanfattning	42
6	OLIKA RELATIVSATSINLEDARE	43
6.1	<i>Som</i> -inledda relativsats er	45
6.1.1	Fel i <i>som</i> -inledda relativsats er	48
6.1.2	Utelämning av inledaren	52
6.1.3	Preposition i samband med relativsatsinledaren	53
7.2	<i>Vilken</i> -inledda relativsats er	56
7.3	<i>Vars</i> -inledda relativsats er	59

7.4	<i>Vad</i> -inledda relativsatser	60
7.5	Relativsatser inledda av relativa adverb	66
7.6	Relativa satser inledda av inkorrekt inledare	70
7.6.1	<i>Var</i> - och <i>vart</i> -inledda relativsatser	71
7.6.2	<i>Vem</i> -inledda relativsatser	72
7.7	Sammanfattning	73
8	RELATIVSATSINLEDARNAS FUNKTIONER I UPPSATSERNA	75
9	SAMMANFATTNING	78
	LITTERATUR	82

TABELLFÖRTECKNING

TABELL 1	Ämnen för gymnasistuppsatser i åk 1	8
TABELL 2	Ämnen för gymnasistuppsatser i åk 2	9
TABELL 3	Ämnen för abiturientuppsatser	9
TABELL 4	Markeringsteori och L1-transfer	20
TABELL 5	Relativpronomenets funktioner i svenskan	23
TABELL 6	Pronominella kopior	24
TABELL 7	Relativsatsernas produktion i fem språk	28
TABELL 8	Fördelningen av relativsatser enligt årskurs	34
TABELL 9	Fördelningen av relativsatsinledare i åk 1	36
TABELL 10	Fördelningen av relativsatsinledare i åk 2	37
TABELL 11	Fördelningen av relativsatsinledare i åk 3	38
TABELL 12	Fördelningen av relativsatser enligt nivå	39
TABELL 13	Fördelningen av relativsatsinledare på nivå 1 (svag)	39
TABELL 14	Fördelningen av relativsatsinledare på nivå 2 (medelmåttig)	40
TABELL 15	Fördelningen av relativsatsinledare på nivå 3 (god)	41
TABELL 16	Fördelningen av relativsatsinledare i materialet	43
TABELL 17	Korrekthetsprocenten i bruket av olika relativsatsinledare i materialet	44
TABELL 18	Fördelningen av <i>som</i> -satser enligt årskurs	47
TABELL 19	Fördelningen av <i>som</i> -satser enligt nivå	47
TABELL 20	Felaktiga <i>som</i> -satser	48
TABELL 21	Utelämnning av inledaren	52
TABELL 22	Förhållandet mellan huvudord och preposition	54
TABELL 23	Utvecklingen i bruket av preposition i <i>som</i> -satser	55
TABELL 24	<i>vilken / vilket / vilka</i> som relativsatsinledare	57
TABELL 25	Fördelningen av <i>vilken, vilket, vilka</i> enligt årskurs	58
TABELL 26	Fördelningen av <i>vad</i> -satser enligt årskurs	61
TABELL 27	Fördelningen av <i>vad</i> -satser enligt nivå	62
TABELL 28	Feltyperna i <i>vad</i> -satser	62
TABELL 29	Fördelningen av relativa adverb och deras felaktiga motsvarigheter	68
TABELL 30	Felaktigt bruk av frågeord som relativsatsinledare	70
TABELL 31	Relativsatsinledarnas funktioner i materialet	76

1 SYFTE, MATERIAL OCH METOD

1.1 Syfte

I denna internationaliseringens tid förnekar knappast någon vikten av att kunna främmande språk. I samband med ökande intresse för språk ökar också intresset för andraspråksinläringen. Forskarnas syn på språkinläringen har förändrats med tiden. Idag uppfattar man språkinläringens komplexitet och försöker inte längre förklara alla språkets företeelser med en teori, utan betonar olika faktorerers samverkan i inlärningsprocessen. Mindre teorier kompletterar varandra. För språklärare är det viktigt att känna till hur språkinläringen går till och ha kunskaper om detta område för att bättre förstå elevernas problem och inlärningssvårigheter och lägga upp en sådan undervisning att den underlättar inläring.

Mycket av dagens språkforskning sker i engelskspråkiga länder och därför består mitt källmaterial i stort sett av verk skrivna på engelska. Av samma skäl har terminologin utvecklats på engelska, och många termer kan låta lite egendomliga när de är översatta till svenska. I Sverige blev man intresserad om språkinläringen under 1970-talet då invandrare började strömma till landet. Situationen var lämplig att undersöka språkinläringen då så många olika språk var representerade i samhället och så lätt till hands. (Linnarud 1993, 9, 34.) Av de svenska språkforskarna är det framför allt Hyltenstam som fått internationell uppmärksamhet med sina studier av relativsatser i inlärspråket (IL). En av de undersökningarna om relativsatser som haft en stor påverkan på senare forskning är Keenan & Comries (1977) studie av relativiserbara satsdelar i världens språk. Relativstrukturer produceras på mycket varierande sätt i språken. De strukturer som vi är vana vid i finskan eller svenskan kan skilja sig kraftigt från relativsatsstrukturerna i något annat språk i världen.

I teoridelen redogör jag först kort för några generella drag i inlärspråket. Därefter behandlar jag andraspråksforskningen ur historiskt perspektiv. Jag presenterar kort olika riktningar som styrt språkforskningen genom tiderna med huvudvikten på lingvistiska universalier och markeringsteori samt transfer, vilka är väsentliga med tanke på forskningen kring relativsatser. I kapitel fyra går jag närmare in på relativsatsens struktur och redogör för de drag som

behandlats inom forskningen. Jag jämför den svenska relativsatsens struktur med andra språk. Därefter presenterar jag tidigare undersökningar som gäller inläringen av relativsatser. De har delats in i egna avsnitt: först behandlas forskning som gäller inläringen av relativsatsmarkören samt strandningen av preposition. Därefter presenteras undersökningar som behandlar sambandet mellan basordföljden och relativsaternas struktur samt dess inverkan på inläringen; sedan redogörs för forskningen kring relativsatsinledarens funktioner. Till sist behandlas undersökningar som gäller pronominala kopiers förekomst i inlärarespråkets relativsatser. Dessa är de väsentligaste områden som forskats i i frågan om inläringen av relativsatser.

Syftet med undersökningen är att redogöra för på vilket sätt och hur pass korrekt finska gymnasister använder svenskans relativsatser i sin skriftliga produktion. Jag kommer att följa utvecklingen från åk 1 till åk 3 samt undersöka om användningen av relativsatser skiljer sig från varandra i de goda och svaga uppsatserna och i vilka avseenden. Jag ska kartlägga hurdana relativsatstyper det förekommer i uppsatserna, vilka inledare man använder och i vilken utsträckning samt hur man behärskar bruket av dem. Jag redogör också för funktioner som relativiserats i uppsatserna. Resultaten kommer att tolkas på basis av teoribakgrunden.

Jag förväntar mig att finna skillnader mellan de svaga och duktiga eleverna i bruket av relativsatser samt kunna urskilja progressionen i utvecklingen under gymnasietiden. Jag antar att de duktiga eleverna använder olika relativsatstyper mångsidigare och oftare än de som inte behärskar språket så bra, samt att korrektheten är högre hos dem. Samma antagande gäller abiturienterna, som fått mest undervisning. Det är troligt att *som* kommer att dominera bland relativsatsinledarna. Det är också sannolikt att det förekommer några felaktiga relativsatsinledare i uppsatserna, som sannolikt är några mycket frekventa ord i språket som lätt övergeneraliseras av inlärare.

1.2 Material

Materialet för denna avhandling består av 270 uppsatser skrivna av finskspråkiga gymnasister i åk 1, åk 2 och åk 3 i den finska skolan. I uppsatserna förekommer sammanlagt 353

relativsatser varav 294 stycken är korrekta och 59 stycken inkorrekta. Den procentuella andelen av korrekta relativsatser är sålunda 83.3. Uppsatserna är skrivna av 90 gymnasister, tre uppsatser av varje person. Eftersom informanterna i varje årskurs är samma personer, är det möjligt att jämföra de olika årskurserna med varandra och få information om inlärnarnas utveckling under gymnasietiden. Elevernas första, fjärde och åttonde uppsats i gymnasiet utgör materialet. Den första uppsatsen är skriven i åk 1, den fjärde i åk 2 och den åttonde i samband med den finländska studentexamen. Då abiturienterna deltagit i studentexamen har de fått undervisning i svenska under sju kurser i gymnasiet, sammanlagt således ca 266 timmar under gymnasietiden. En kurs innehåller ca 38 timmar undervisning. Inlärnarna har börjat sina svenskstudier i sjunde klass i grundskolan, alltså läst svenska som B-språk och lärt sig svenska tre år före gymnasiet. Uppsatserna har ytterligare klassificerats enligt nivån i tre grupper: svaga, medelmåttiga och goda. Svaga uppsatser är sammanlagt 84 stycken, medelmåttiga 96 stycken och goda 90 stycken. Av de sammanlagt 270 uppsatserna är 84 skrivna av pojkar och 186 av flickor. Jag kommer inte att behandla materialet ur könets synvinkel. De 90 informanterna kommer från två finländska skolor, 36 personer från ett gymnasium i Jyväskylä och 54 från Nurmo. Annan bakgrundsinformation om eleverna saknas förutom betyg, kön och skola.

Eleverna i åk 1 har skrivit om sju ämnen, som närmast handlar om dem själva. I tabellen nedan framgår rubrikerna och andelen av dem. Den genomsnittliga uppsatslängden är 131 ord.

TABELL 1 Ämnen för gymnasistuppsatser i åk 1

Ämne	f	%
Sådan är jag	24	26.7
Min hobby / Mina hobbies	23	25.6
Min resa till _____	15	16.7
Min skola	10	11.1
Ett tal om det finska gymnasiesystemet	9	10.0
Min fritid	7	7.8
Hur det är hemma hos mig	2	2.2
totalt	90	100.0

I åk 2 har eleverna skrivit sammanlagt om elva ämnen. Ämnena handlar inte längre så direkt om inlärarna själva utan är mera allmänna. Den genomsnittliga längden är 169 ord per uppsats.

TABELL 2 Ämnen för gymnasistuppsatser i åk 2

Ämne	f	%
Cykeln är inne	57	63.3
Min egen ferrari / porsche / rolls royce	8	8.9
Barnen och televisionen	6	6.7
En lördagsmorgon hemma	6	6.7
Naturvård -- är det fråga om pengar	4	4.4
Förr och nu	3	3.3
Drivhuseffekten	2	2.2
Lev och låt andra leva	2	2.2
Bilen -- en farlig leksak	1	1.1
En interrailresa till	1	1.1
totalt	90	100.0

Abiturienterna i åk 3 har skrivit sina uppsatser i samband med studentexamen våren 1994. De har haft fyra ämnen att välja emellan (tabell 3). Uppsatsen utgör bara en del av studentexamen; i den ingår också ett läsförståelseprov och ett strukturtest. Inlärarna har haft sex timmar på sig att svara på frågorna och skriva uppsatsen. I instruktionerna står det att abiturienterna skall skriva en uppsats omfattande 150-200 ord. Dessa elever har producerat 181 ord i medeltal.

TABELL 3 Ämnen för abiturientuppsatser

Ämne	f	%
Vet mamma alltid bäst?	43	47.8
Människor med färg på	27	30.0
Den stora chansen	12	13.3
Snål spar och fan tar	8	8.9
totalt	90	100.0

Eleverna har skrivit uppsatserna i en provsituation, och har därför med största sannolikhet fokuserat på formen. Abiturienterna har kanske varit mera stressade eftersom studentexamen är en så viktig och avgörande test. Som Rahkonen (1992, 12) konstaterar, har inlärarna använt språk framför allt för att visa sina språkkunskaper, vilket kan leda till att strävan efter korrekthet har spelat en stor roll. Eftersom materialet består av uppsatserna visar analysen bara hur inlärarna använder relativsatser i sin egen skriftliga produktion, inte hur bra de skulle lyckas i ett annorlunda test, t.ex. lucktest. Som bl.a. Linnarud (1993, 17-18) påpekar, är resultaten beroende på testtypen.

Även om uppsatserna har delats in efter betyget i svaga, medelmåttiga och goda uppsatser, avspeglar betyget dock inte självklart elevens behärskning eller bruk av relativsatser, eftersom relativsatser är bara en del av helheten. Det är ändå viktigt att ta till hänsyn skillnader mellan duktiga och svaga elever. Det är också värt att notera att det rör sig om formell skolundervisning och det är framför allt kommunikationen i klassrummet och språket i läromedlen som utgör den språkliga inputen för eleverna. Formell inläring innehåller naturligtvis annorlunda drag än informell inläring vilket i någon mån kan ses i inlärningsresultaten. I tidigare undersökningar har dock inläringen av relativsatser visat sig vara ganska likartad hos formella och informella inlärare, såsom framgår nedan (se avsnitt 4.4). Inom ramen för denna undersökning har det inte varit möjligt att närmare fästa uppmärksamhet vid denna problemställning utan det skulle vara ett ämne för en egen studie. Meningen med denna undersökning är inte heller att generalisera resultaten till all inläring utan att få information om inläringen av relativsatser hos en grupp finska gymnasister. Undersökningen är longitudinell för den följer elevernas utveckling under gymnasietiden.

1.3 Metod

Jag har valt att huvudsakligen använda kvantitativa metoder i denna undersökning, vilket jag över huvudtaget anser passar bra i en avhandling av det här slaget. För att få en helhetsbild av gymnasisternas användning av relativsatser är det förnuftigt att studera en större grupp av informanter. I denna studie har jag studerat nittio gymnasister från två olika finska skolor och

följt deras utveckling under gymnasietiden. Det är sällan man kan undersöka alla individer man är intresserad av, utan man måste nöja sig med ett sampel. Inlärarna i min korpus utgör också bara ett sampel av en population som består av alla finskspråkiga gymnasister som lär sig svenska som B-språk. Samplet måste naturligtvis vara representativt för att resultaten skulle kunna generaliseras för att gälla hela populationen. Tyvärr kan mitt material inte generaliseras till alla finskspråkiga gymnasister som lär sig svenska som B-språk, eftersom uppsatserna härstammar endast från två olika finska skolor. Därför måste man vara försiktig med generaliseringen också när resultaten är statistiskt signifikanta.

Med teoridelen som bakgrund har jag plockat ut sådana faktorer som är väsentliga med tanke på inläring av relativsatser. Först har jag, för att få någon slags helhetsbild, gått igenom uppsatser och markerat alla relativsatser, både korrekta och inkorrekta. Sedan har jag räknat antalet relativsatser i goda, medelmåttiga och svaga uppsatser och jämfört siffrorna med varandra. Ytterligare har jag redogjort för användningen av relativsatser i åk 1, åk 2 och åk 3. Jag har skilt mellan antalet korrekta och inkorrekta satser samt redovisat användningsfrekvensen av olika relativsatsinledare. Jag har analyserat förekomsterna i icke-obligatoriska kontexter, dvs. räknat förekomsterna av varje inledare i texterna och sedan kollat hur många av dessa som är fel, och %rätt i tabellerna uppvisar andelen korrekta satser. Dessutom har jag klassificerat relativsatserna enligt relativsatsinledarens funktion i satsen. Detta har jag gjort för att få fram ordningsföljden för tillägnandet av olika funktioner hos dessa inlärare och om den stämmer med den ordning som NP-hierarkin representerar. Detta utgör den frekventiella analysen av materialet.

Därtill har jag satt mig grundligare in i relativsatser genom att närmare analysera satser som eleverna producerat. I detta skede har jag också tagit till metoder som har kvalitativa drag. Det är inte frågan om någon speciell metod utan jag har tillämpat medel som jag anser vara gynnsamma med tanke på denna avhandling. Jag har ytterligare analyserat vilka slags fel inlärarna har gjort och sökt förklaringar till dem på basis av teoretisk bakgrund. Jag har också redogjort för korrekt bruk och kommit med möjliga förklaringar till den bättre behärsningen av dessa former. Jag har också intresserat mig för strandningsproblematiken.

Jag har strävat efter att ge rikligt med exempel för att läsaren ska få en så bra uppfattning som möjligt om vad jag talar om. Exempelen är å ena sidan valda så att de på bästa sätt representerar materialet som helhet, men å andra sidan har jag också tagit upp några enstaka sällsynta fall som är av intresse med tanke på det som tidigare undersökningar har rapporterat om inläringen av relativsatser.

2 GENERELLA DRAG I INLÄRARSPRÅKET

Ett av de karakteristiska dragen på tidiga stadier såväl i första- såsom i andraspråksinläring är förenkling på olika språkliga nivåer. Bristande automatisering av språkliga processer är en av orsakerna till förenkling: kapaciteten räcker inte till för att bilda mer komplexa yttranden. Exempel på förenkling på syntaktisk nivå är utelämnandet av satsdelar. Det som utelämnas är framför allt grammatiska formord som uppbär jämförelsevis litet information, såsom artiklar, pronomen, kopulaverb, hjälpverb och prepositioner. Det rör sig om element som är relativt förutsägbara, alltså redundanta. Man har iakttagit i flera studier att inlärare framför allt utelämnar sådana element. Förenkling kan även yttra sig genom överanvändning av vanliga strukturer och överextension (= användandet av en struktur utöver dess normala betydelseomfang). (Viberg 1987, 29-33.)

Övergeneralisering betyder att en regel tillämpas för generellt. Det kan också uppfattas som en typ av förenkling: när man inte behärskar alla regler tar man till dem som man kan och använder dessa fast de inte riktigt skulle passa i sammanhanget. På det syntaktiska planet yttrar sig övergeneraliseringen genom bortfallet av viktiga restriktioner på regler så att de tillämpas också utöver sitt egentliga område. Följande ordningsföljd representerar en vanlig utvecklingsgång vid inläringen av många regler: icke-användning – övergeneralisering – korrekt användning. (Viberg 1987, 33-34.)

Undersökningarna tyder på att inlärare tenderar att undvika språkets strukturer om de förefaller för svåra för dem och skiljer sig avsevärt från de motsvarande strukturerna i deras

modersmål. De verkar egentligen inte behärska sådana strukturer sämre än andra men de producerar dem i betydligt mindre utsträckning än inlärare som har direkt motsvarighet till strukturen i sitt modersmål. Undvikandet är ett fenomen som är svårare att observera än sådana som ger upphov till direkta fel, såsom förenkling och övergeneralisering. Oftast är den enda möjligheten att jämföra frekvensen av en viss företeelse hos olika grupper, två olika inlärargrupper eller en inlärargrupp och en grupp infödda talare. Det räcker inte att undersöka felen. Vissa drag i inlärarspråket visar sig först vid en mer mångsidig beskrivning av inlärarnas totala produktion. (Viberg 1987, 34-36.)

Inlärarspråket innehåller ofta element från andra språk än målspråket. Elementen kan gå tillbaka på inlärarens modersmål eller på något annat språk han behärskar. I synnerhet om inläraren behärskar ett språk som är närmare besläktat till målspråket än sitt modersmål kan det hända att element hämtas från detta närbesläktade språk. Ofunktionellt och vanligtvis omedvetet överförande av element från ett annat språk till inlärarspråket kallas för transfer. Ibland använder en inlärare medvetet uttryck från ett annat språk än målspråket, då det verkar sannolikt att lyssnaren förstår detta. Sådant här funktionellt utnyttjande av sådana element kallas för lån eller kodväxling. Lån är det fråga om då elementet på något sätt anpassats till målspråket, medan kodväxling innebär en total övergång till användningen av ett annat språk. Lån gäller vanligtvis ett enskilt ord medan kodväxling gäller större enheter såsom fraser, hela satser eller resten av samtalet. Termen kodväxling används av några forskare också för att beteckna ett enskilt ord om det inte har anpassats till målspråket utan böjts och uttalats enligt källspråkets system. (Viberg 1987, 41-44.)

3 OM ANDRASPRÅKSFORSKNING

Språkinlärning är ett komplicerat fenomen. Forskningen har hittills inte kunnat ge en heltäckande teori av hur andra- eller främmandespråksinlärning går till, och forskare är till och med lite skeptiska inför tanken på en heltäckande teori om så oerhört komplicerat fenomen

som språkinläring. En stark och dominerande teori skulle kunna utesluta andra uppfattningar, vilket inte är bra för fortsatt forskning. Men även om man inte kan förklara helheten kan man få mycket nyttig kunskap om språkinläringen genom olika mindre teorier. (Linnarud 1993, 54.)

Utvecklingen inom språkforskningen har gått från 60-talets kontrastiva analys genom felanalys och 70-talets performansanalys följd av funktionell analys och den nya synen på transfer, presenterad på 80-talet, fram till nuläget då språkinläringens komplexitet betonas och helheten och olika faktorerers samverkan understryks. (Juurakko 1996, 24.)

3.1 Historiskt perspektiv

Kontrastiv analys (KA) hade sin blomstringstid på 60-talet, och den var det första systematiska försöket att förutsäga inläringssvårigheter. Den utgick från skillnaderna och likheterna mellan inlärarens modersmål (L1) och målspråket (L2) och förutspådde svårigheterna för inlärarens genom att jämföra språk. (Linnarud 1993, 33, 54.) De strukturer som skiljer sig mest från varandra är svårast att lära in medan de som liknar varandra vållar däremot inga problem (Juurakko 1996, 24.) Den starka kontrastiva hypotesen påstod att alla fel kan förklaras med hjälp av jämförelserna mellan två språk, men undersökningar visade att det förekom fel som KA inte kunde förutspå och att en del fel som förutsades aldrig dök upp. Dessutom kunde de förekommande felen inte alltid föras tillbaka på modersmålet, utan det fanns flera orsaker. (Larsen-Freeman & Long 1991, 55-56.) Den hårda kritiken som riktades mot KA ledde till att den starka hypotesen omformulerades till en svagare variant, nämligen att modersmålet har viss betydelse i att förklara en del fel som uppstår. Den svaga versionen förklarar alltså fel som påträffas i verkligheten men försöker inte förutspå dem. (Linnarud 1993, 35.)

Varken den starkare eller den svagare formen av KA visade sig vara övertygande, den starka versionen var teoretiskt ohållbar och den svaga versionen var opraktisk och otillräcklig. Trots dessa problem fortsatte transfer att intressera andraspråkforskare. Enligt många av dem ligger

lösningen inte i att KA förkastas utan i stället i att den omsorgsfullt utvidgas och kontrolleras. (Ellis 1994, 308-309.)

Den svaga kontrastiva hypotesen fanns kvar som en huvudförklaring till fel inom felanalys (FA), men uppmärksamheten flyttades över till inlärares produktion i stället för språkets skillnader och likheter. (Larsen-Freeman & Long 1991, 57). I FA utgick man ifrån vad inlärares producerat, vilket är ett stort framsteg jämfört med KA (Juurakko 1996, 27). Man intresserade sig för vilka fel inlärare gjorde i verkligheten och hur de kunde förklaras. Synen på felen blev positiv: tecken på att inläring sker. (Linnarud 1993, 40.) Felen delades upp i olika klasser, t ex interlingvala fel (interferens), intralingvala fel (orsaken till felen ligger i målspråket) och utvecklingsfel (Juurakko 1996, 29).

Kritiken mot FA gäller framför allt dess begränsade syn på inlärares prestation. Den fokuserar på felen och avslöjar ingenting om vad inlärares har gjort korrekt. (Larsen-Freeman & Long 1991, 61-62; Gass & Selinker 1994, 67, Ellis 1994, 67). Metoden och förklaringar till felen har också kritiserats, eftersom det i många fall är nästan omöjligt att ange en enda orsak till felen. Oftast är inlärares prestation ett resultat av flera faktors samverkan. (Larsen-Freeman & Long 1991, 61, Gass & Selinker 1994, 72.) Slutligen dök det också upp situationer där felanalysens metoder visade sig vara otillräckliga för att förklara språkets alla företeelser, t.ex. undvikandet (Linnarud 1993, 40). Eftersom felanalysen fokuserar på det som inlärare gör, är det med den metoden omöjligt att undersöka det som de inte gör (undvikandet) (Ellis 1994, 68).

Enligt Ellis (1994, 69-70) var FA ändå det första allvarliga försöket att förstå hur inlärares lär sig ett andraspråk. Genom att också ta hänsyn till det som inlärare kan korrekt, kan felanalys fortsätta att användas som en metod med andra i andraspråksforskningen (Ellis 1994, 68). Ringbom (1987, 69-70) skriver att FA kan utgöra utgångspunkten för analys av inlärarespråket om man bara tar hänsyn till dess begränsningar och kompletterar dem med andra metoder.

Den inriktning som tog hänsyn till inlärares hela språkliga produktion, inte bara fel, kallas performansanalys (PA). Den realiserades i form av s.k. morfemstudier. Forskarna intresserade

sig för i vilken ordning språkliga strukturer lärs in och varför. Inlärarspråket började ses som ett kontinuum där inläraren avancerar mot målet som är en infödd kompetens i L2. Trots den stora variationen i inlärarspråket har undersökningar också visat många likheter i olika inlärares språk. Det har väckt forskarnas intresse för idén att det kunde finnas en inbyggd ordning i tillägnandet av några lingvistiska strukturer. (Linnarud 1993, 41-42.)

Många undersökningar tyder på att språkinlärare spontant följer vissa inlärningsgångar vid andraspråkstillägnandet och att dessa gånger ur flera aspekter tycks vara tämligen likartade hos olika individer, oavsett modersmål (Hyltenstam & Wassén 1984, 21). Dessa gånger samverkar dock med andra faktorer, t.ex. med transfer, så att på grund av interferens från modersmålet har olika språkgrupper visat sig möta i viss mån olika problem i sin språkinläring. (Hyltenstam & Wassén 1984, 23.) Skillnaderna har förekommit framför allt i inläringstakten och i slutnivån (Viberg 1987,6-8). Tanken om inlärningsgångarna går inte att tillämpa på all inläring (Viberg 1987, 63). Det är bara ett begränsat antal strukturer som har analyserats systematiskt och visat sig följa en viss inlärningsgång: inversion, negation, frågor, i viss mån relativsätser. (Linnarud 1993, 43-46.)

Kritiken mot PA har bland annat riktats på slutsatser som dragits av studierna samt på det faktum att bara en bråkdel av hela språkssystemet har undersökts, några enstaka morfem, och ändå gjorts generaliseringar om språkinläringen. Påståenden om universella inlärningsgångar har lagts fram trots att nästan bara inläring av engelska undersökts. Morfemstudierna har också hävdats sakna teoretisk motivering och slutligen har också metodologiska brister tagits upp. Den hårda kritiken har lett till att en del forskare tagit avstånd från morfemstudier, medan andra har försökt utveckla bättre metoder. Positivt i PA är att man har upptäckt att det finns inlärningsgångar som är gemensamma för alla inlärare och det är också en fördel att kvantitativa metoder för mätning av språkbehärsningen har utvecklats i samband med PA. (Juurakko 1996, 32-36.)

Funktionell analys representerar ett processororienterat angreppssätt till andraspråksinläringen i motsats till ett produktorienterat synsätt som till exempel felanalys. Man vill studera funktionen som ligger bakom formen, till exempel i vilken funktion inlärarna använder

artiklar. (Juurakko 1996, 36.) Ellis (1990, 49-50) skriver att utgångspunkten för form-funktion-analys är de olika funktioner som en viss form kan uppvisa. Funktionerna går först tillbaka på inlärarens modersmål och med tiden lär inläraren sig också funktioner som inte finns i hans L1. Ellis (1985b, 95) förklarar inlärarspråkets fria variation med att inläraren försöker få klarhet i sambandet mellan form och funktion i målspråket. Det finns relativt få undersökningar om förhållandet mellan funktion och form i inlärarspråket.

3.2 Lingvistiska universalier och markering

Man har kommit på tanken om universalernas existens genom jämförelser av fenomen som artiklar, ordföljd och relativstrukturer i olika språk i form av s.k. morfemstudier som ovan redan rapporterats. Synsättet behandlas här närmare därför att relativsatser också har jämförts på det här sättet. Jämförelserna utgör en basis som gör det möjligt att identifiera vilka fenomen som är sällsynta vs allmänna i världens språk. Man har identifierat olika slags generella fenomen. Det finns absoluta universalier som förekommer i alla världens språk, alla språk har till exempel substantiv och verb och vokaler och konsonanter. Det finns emellertid relativt få absoluta universalier, universella tendenser är mycket allmännare. Det betyder att ett speciellt fenomen förekommer i ett stort antal språk men saknas i några. Universala tendenser är problematiska på grund av osäkerheten om det är berättigat att tala om universalier när det finns undantag och i fråga om hur många undantag som överhuvudtaget kan tålas. (Ellis 1994, 417-418.)

Därtill finns distinktionen mellan implikativa och icke-implikativa universalier. Implikativa universalier är det fråga om när två eller flera fenomen står i relation till varandra. De har formen 'om - så'. De kan vara enkla eller komplexa. En enkel implikativ universalie innefattar sambandet mellan två företeelser, en komplex består av flera fenomen. Implikativa universalier har hittats t ex bland fenomen som har att göra med ordföljden. (Ellis 1994, 418.) Hawkins (1983, 84) ger ett exempel på en komplex implikativ universalie: Om ett språk har ordföljden SOV, och om adjektivet föregår substantivet, då kommer genitiven före substantivet. De komplexa implikativa universalerna bildar ibland en hierarki. Hierarkin

består av en rad implikativa universalier. (Ellis 1994, 418.) Ett känt exempel på detta är NP-hierarkin (eng. Noun Phrase Accessibility Hierarchy), som gäller relativsatser och är introducerad av Keenan & Comrie (1977). Jag skall återkomma till detta senare i uppsatsen.

Lingvistiska universalier hör ihop med markeringen. Markeringen betyder att vissa element i ett språk uppfattas även av de infödda talarna som enklare, regelbundnare eller mer semantiskt genomskinliga än andra. De verkar lättare att processa och är vanliga i världens språk. De är ommarkerade, medan företeelser som uppfattas som mer komplexa kallas för markerade. Endast ommarkerade företeelser kan vara universella. Förekomsten av den markerade varianten förutsätter förekomsten av den ommarkerade varianten i ett språk. (Viberg 1987, 52.)

Markeringsteorin har kritiserats på grund av svårigheten att avgöra när det föreligger en universalie. Påståenden om markeringen har baserats på otillräckliga data, och det råder delade meningar om (o)markeringen av en och samma struktur. Ellis (1985b, 210-212) hävdar att markeringens betydelse för L2-forskningen är diskutabel så länge det inte utvecklas pålitliga och generellt accepterade metoder att undersöka företeelsen med. Ellis (1994, 335) kritiserar markeringsteorin för att begreppet är så dåligt definierad och konstaterar att några undersökningar har gett resultat som inte stämmer med markeringsteorin. Ellis (1985b, 212) skriver emellertid att kritiken inte ogiltiggör universaliehypotesen. Teorin är nyttig med avseende på att den gett upphov till intressanta frågeställningar.

3.3 Transferforskning

Termen transfer används för att beteckna överföring av element från tidigare inlärt språk till det språk som håller på att läras in. I stället för transfer föredras av några forskare termen mellanspråklig påverkan (eng. cross-linguistic influence) eftersom den är mera neutral och har större vidd med att den betecknar alla aspekter av modersmålets inverkan på andra- eller främmandespråksinlärning. Transfer kan vara positiv när gamla kunskaper underlättar inlärandet av nya företeelser eller negativ då de gamla kunskaperna stör utförandet av den nya uppgiften. Negativ transfer kallas också för interferens. (Linnarud 1993, 47.)

Intresset för modersmålets inverkan på andra- eller främmandespråksinläring är fortfarande stort bland forskare, men synen på betydelsen av L1 har blivit mera nyancerad än under den kontrastiva analysens tider. Transfers roll i språkinläringen är beroende på andra samverkande faktorer, vilket gör det svårt att exakt säga vilken roll den spelar i språkinläringen. Som tidigare redan framkommit följer tilläggnandet av några lingvistiska strukturer en viss inlärningsgång som verkar vara relativt oberoende av modersmålet. (Linnarud 1993, 48,54.) Rutherford (1983, 358,367) betonar dock att inlärningsgångar och transfer inte utesluter varandra utan båda faktorerna kan påverka språkinläringen samtidigt. Viberg (1987, 52) skriver att L1 har bl.a. visat sig påverka hastigheten med vilken man passerar olika sekvenser i inlärningsgången.

Transfers roll är också beroende på hur närbesläktade språken är. Forskarna har konstaterat att man är mera benägen att överföra element från L1 till L2 om man uppfattar distansen mellan de två språken som jämförelsevis kort. Ringbom (1983, 164-165) ger som exempel finska och finlandssvenska inlärare av engelska. Finlandssvenskarna, som har mycket mera hjälp av sitt L1 när de lär sig engelskans prepositioner än finska inlärare, är mera benägna att transferera. Linnarud (1993, 49) skriver att likheter mellan språken kan både underlätta inläring och ställa till med problem. Å ena sidan kan de vilseleda inläraren att generalisera för mycket från L1 till L2, men å andra sidan kan de underlätta inläringen och leda till ökad förståelse på kort tid. Det finns också bevis för att nybörjade transfererar element från sitt L1 oftare än mer avancerade inlärare, samt att risken för transfer ökar om den språkliga inputen är begränsad som i formell skolundervisning (van Els et. Al. 1984, 59-60). På grund av detta skulle man kunna anta att transfer förekommer i gymnasisternas uppsatser som utgör materialet för denna studie, speciellt i uppsatserna skrivna i årskurs 1.

Angående transfers och markeringens samverkan har Kellerman (1977) ställt upp hypotesen att inlärare tenderar att transferera omarkerade strukturer men inte markerade. Enligt Eckman (1977, 321) uppstår inläringssvårigheter för en inlärare bara då det gäller markerade element som saknar motsvarighet i modersmålet. Enligt Hyltenstams (1984, 43) hypotes om markeringens och transfers samverkan favoriserar inlärare omarkerade strukturer oberoende av L1 och L2 på tidiga stadier av inläring. Detta framgår av tabellen nedan.

TABELL 4 Markeringsteori och L1-transfär (Hyltenstam 1984, 43)

L1 (=källspråket)	L2 (=målspråket)	IL (=inlärarspråket)
(1) ommarkerad	ommarkerad	ommarkerad
(2) ommarkerad	markerad	ommarkerad
(3) markerad	ommarkerad	ommarkerad
(4) markerad	markerad	ommarkerad

De L2-strukturer som skiljer sig från de motsvarande L1-strukturerna men inte är markerade, är inte svåra att lära sig (rad 3). Alla markerade strukturer är svåra att lära, till och med sådana som förekommer även i inlärarens källspråk (rad 4). I inlärarspråket tenderar man att producera ommarkerade varianter också i detta fall. (Hyltenstam 1984, 43.)

4 OM INLÄRNING AV RELATIVSATSER

4.1 Relativsatsernas form

Relativkonstruktionen är en konstruktion som har ett huvudord och en sats som närmare beskriver detta. Relativa satser är bisatser, dvs. de är syntaktiskt underordnade. Vanligtvis har man i en relativsats en relativsatsinledare (ett relativpronomen eller ett relativt adverb), som har samma referens som dess huvudord (korrelat). (SAG 1999, 462-463.) Världens språk skiljer sig från varandra i många avseenden angående relativsatser. De viktigaste faktorerna är enligt Gass (1980, 134) följande: (1) anknytning till huvudordet, (2) användning eller utelämnning av relativsatsmarkör, (3) antalet möjliga relativsatsmarkörer och deras användningsområde (4) relativsatsens placering i huvudsatsen, (5) funktioner som kan relativiseras, (6) förekomsten vs. avsaknaden av pronomina kopior.

Anknytning till huvudordet betyder distansen mellan korrelatet och relativsatsen. Engelskan tål inte så långa distanser mellan korrelatet och relativsatsen utan denna måste placeras direkt

efter sitt huvudord. (Gass 1983, 72.) På samma sätt förhåller sig svenskan, jfr. (1a). Satsen med korrelatet och dess huvudord placerade långt ifrån varandra är felaktiga i också svenskan även om helt acceptabla i några andra språk (1b).

- (1) a. *Pojken som* skrattade högljutt kunde inte sina läxor.
 b. **Pojken* skrattade högljutt *som* inte kunde sina läxor.

Några språk bildar relativsätser utan relativsatsinledaren (Gass 1980, 133), jfr. (2a). Svenskan har relativsatsinledaren men den kan utelämnas i vissa fall, vilket är ovanligt i världens språk. Det viktigaste villkoret för utelämnning är att det finns ett utsatt subjekt efter relativsatsinledaren *som* i relativsatsen (Viberg 1986, 173-174.). Jfr. exemplen (2b) och (2c).

- (2) a. *Mannen sprang in i huset är min bror.
 b. Det var en bok (*som*) *vi* (subj.) inte var intresserade av.
 c. Det var en bok *som* (subj.) intresserade oss.

Satsen (2a) är ogrammatisk i svenskan eftersom en relativsatsinledare som utgör satsens subjekt har utelämnats. Pronomenet *som* är fakultativt (kan utelämnas) i satsen (2b) men obligatoriskt i satsen (2c) då det utgör subjektet. (Viberg 1986, 173-174.)

Ytterligare varierar språken angående antalet relativsatsmarkörer och deras användningsområde. Svenskan uppvisar en rad olika relativsatsmarkörer av vilka *som* är den överlägset vanligaste. Ett särdrag angående bruket av relativpronomen är strandningen av prepositionen, som svenskan uppvisar. Den är ett relativt sällsynt fenomen i världens språk i förhållande till normal anknytning (engl. pied piping) (Ellis 1994, 422). Jfr. svenskan:

- (3) a. Mannen *med vilken* Lisa pratade... (normal anknytning)
 b. Mannen *som* Lisa pratade *med*... (strandning)

Svenskan, liksom också engelskan, har strandning. Ellis (1994, 422) skriver att på grund av att den är typologiskt ett sällsynt fenomen kan den antas bli sent tillägnat. Enligt van Riemsdijk

(1978, 134) är strandningen ett markerat fenomen i relation till den normala anknytningen eftersom alla språk som har strandning av prepositionen har också normal anknytning men inte tvärtom. Relationen är alltså implikativ.

Relativsatsen kan placeras antingen före eller efter sitt huvudord i ett språk. Då den föregår korrelatet är det fråga om vänsterförgrening och om den följer sitt huvudord talar man om högerförgrening. Detta står i förbindelse med språkets basordföljd. Många SOV-språk (ordföljden subjekt-objekt-verb), som till exempel japanskan, har vänsterförgrening, medan VSO- och de flesta SVO-språk har högerförgrening. (Odlin 1989, 97.) Svenskan, finskan och engelskan är exempel på SVO-ordföljd och högerförgrening av relativsats. Det finns undersökningar (se t.ex. Schachter 1974, Gass 1980) som tyder på att skillnaden i förgreningens riktning orsakar inlärningssvårigheter i L2-inläring. Odlin (1989, 97) skriver att i de högerförgrenade språken förefaller en relativsats som är bestämning till meningens objekt lättare för inlärare än en relativsats som bestämmer subjektet, eftersom den senare måste placeras i mitten av meningen och sålunda bryter dess struktur (s.k. centerinbäddning) (se (4a)). Detta kräver mera bearbetningskapacitet än om relativsatsen placeras i slutet av satsen. Därför är relativsatsen som bestämmer objektet lättare att processa i de högerförgrenade språken, eftersom den placeras i slutet av meningen (jfr.(4b)).

- (4) a. Hundvalpen (subj.) *som jag köpte* var ett plågoris.
 b. Jag köpte en hundvalp (obj.) *som visade sig vara ett riktigt plågoris*.

I de högerförgrenade språken uppstår det komplicerade strukturer (centerinbäddningar) om relativsats som bestämmer meningens subjekt är fler än två (se (5a)). Detta är inte fallet i de vänsterförgrenade språken, däremot leder deras syntax till komplicerade centerinbäddningar när relativsatsen är en bestämning till direkt objekt. (5b). (Odlin 1989, 97-98.)

- (5) a. Olle (subj.) *som var kär i Lisa som hade en hundvalp som var liten* bor i samma hus som jag.
 b. Olle läste brevet (obj.) *som Lisa skrev till pojken som Anna var kär i*.

I satser som (5a) tappar man lätt tråden om bisatserna är många, eftersom centerinbäddningar belastar så mycket korttidsminnet. Delar av huvudsatsen ”Olle bor i samma hus som jag” hamnar långt från varandra. Däremot är meningarna som (5b) lätta att förstå även om det finns många relativsatser i dem, eftersom man inte behöver hålla huvudsatsens struktur i minnet samtidigt.

Syntaktiska funktioner (satsdelar) som kan relativiseras är en av de mest studerade företeelserna angående relativsatser. Det finns sex möjliga funktioner för relativpronomenet: subjekt, direkt objekt, indirekt objekt, prepositionsobjekt, genitiv och komparationsstruktur. Funktionerna kallas för positioner och världens språk varierar när det gäller att relativisera dessa positioner. Engelskan tål relativiseringen i alla sex positioner. (Ellis 1994, 102.) På samma sätt förhåller sig svenskan, som kan ses i nedanstående tabell.

TABELL 5 Relativpronomenets funktioner i svenskan

Funktion	Exempel
Subjekt (SU)	Pojken <i>som</i> kom.
Direkt objekt (DO)	Pojken <i>som</i> Lasse såg.
Indirekt objekt (IO)	Pojken <i>som</i> Lasse gav en bok till.
Prepositionsobjekt (OBL)	Pojken <i>som</i> jag berättade om.
Genitiv (GEN)	Pojken <i>vars</i> bil gick sönder.
Komparationsstruktur (OCOMP)	Pojken <i>som</i> Lasse är äldre än.

Positionerna har visat sig bilda en hierarki så att subjekt är vanligast i världens språk medan komparationsstruktur är sällsyntast. Detta kallas för tillgänglighetshierarki eller NP-hierarki i svenskan. Den avspeglar sig också i inläringen av relativsatser: subjektet tycks vara lättast att lära sig relativisera, följt av direkt objekt osv. med komparationsstrukturen som den svåraste positionen. (Ellis 1994, 418-419.) Det har gjorts många undersökningar för att få fram hur denna hierarki avspeglar sig i andraspråksinläringen. Några av dem refereras senare i uppsatsen.

Slutligen skiljer sig språken angående pronominella kopior. Relativiseringen lämnar efter sig en kopia ibland (se tabell 3). Pronominella kopior gör satsen mindre komplex, eftersom mer av den normala satsstrukturen bevaras. De är ommarkerade strukturer jämfört med utelämning av dem. Förekomsten vs. avsaknaden av dem tycks följa NP-hierarkin, men i omvänd ordning: i subjekt-positionen förekommer mest sällan kopior i världens språk medan förekomsten av dem är vanligast i komparationspositionen (Viberg 1987, 54.) Jfr. tabellen nedan.

TABELL 6 Pronominella kopior

Funktion	Exempel
Subjekt (SU)	Pojken <i>som han</i> kom.
Direkt objekt (DO)	Pojken <i>som</i> Lasse såg <i>honom</i> .
Indirekt objekt (IO)	Pojken <i>som</i> Lasse gav <i>honom</i> en bok.
Prepositionsobjekt (OBL)	Pojken <i>som</i> jag berättade om <i>honom</i> .
Genitiv (GEN)	Pojken <i>som hans</i> bil gick sönder.
Komparationsstruktur (OCOMP)	Pojken <i>som</i> Lasse är äldre än <i>han</i> .

Relativiseringen av komparationsstrukturen, som är den svåraste positionen, har den största nyttan av de pronominella kopiornas underlättande effekt. Utelämning av kopior är alltså mest markerat i samband med komparationsstrukturen. (Viberg 1987, 54.) Svenskan, finskan eller engelskan, vilka inte har några kopior alls, är alltså ytterst markerade språk i detta avseende.

4.2 Inläring av relativsatsmarkörer och strandning

Schumanns (1980, 128-130) studie ger information om olika sekvenser i tillägnandet av relativsatsmarkören. Han undersökte engelska som andraspråk och fann att inlärare började tillägnandet med att utelämna relativpronomen (6a). På nästa steg förekom ursprungliga personliga pronomen (6b). Slutligen användes det korrekta relativpronomenet (6c). Jfr. följande engelska exempel:

(6) a. He got a friend ____ speaks Spanish.

- b. He got a friend *he* speaks Spanish.
- c. He got a friend *who* speaks Spanish.

Schumann påpekar dock att ordningen inte tycks vara lika tydlig hos andraspråksinlärare som hos förstaspråksinlärare och att det är tvivelaktigt om denna ordning gäller också andraspråksinläringen. Han hänvisar till en undersökning som gällt förstaspråksinläringen och fått tydligare resultat. Också Gass & Ard (1980, 443-452) har rapporterat om samma ordning i inläringen av relativsatsmarkör, och konstaterat liksom Schumann att den inte är så tydlig hos andraspråksinlärare som hos förstaspråksinlärare. De förklarar detta med att andraspråksinläring påverkas mera av lingvistiska universalier än förstaspråksinläring.

Strandningen av prepositionen har undersökts av Mazurkewich (1984) och Bardovi-Harlig (1987). Mazurkewich har undersökt franska och grönländska inlärare av L2-engelska. Franskan har normal anknytning men inte strandning medan inuktitut-språket inte har några prepositioner. Resultatet av undersökningen var att franska inlärare producerade flera satser med normal anknytning än med strandning medan eskimåerna betedde sig just tvärtom. Mazurkewich (1984, 20,25) är av den åsikten att inlärare tillägnar sig den normala anknytningen före strandningen, eftersom strandningen är sällsynt i världens språk och därför ett markerat fenomen, som tillägnas först efter den omarkerade varianten etablerats i inlärarens språk. Hon förklarar eskimåernas bättre prestation i bruket av strandningen med deras bättre kunskap om engelska: De har redan tillägnat sig också den markerade varianten, strandningen. Många andra forskare, bl.a. Ellis (Ellis 1994, 422; Bardovi-Harlig 1987, 389) förklarar resultatet hellre med transfer: franska inlärare har överfört deras L1-struktur till inlärarspråket.

Bardovi-Harlig (1987, 385-393) undersökning tyder på att markeringshypotesen inte kan förklara tillägnandet av strandning / normal anknytning. Hon undersökte inlärare av engelska med 15 olika modersmål av vilka ingen tillåter strandningen. Hennes undersökning gav klara bevis för att inlärare lär sig strandning före normal anknytning. Innan de lär sig någondera av strukturerna utelämnar de helt prepositionen (jfr. (7a) och (7b)).

- (7) a. Who did Mary give a book?

- b. The man Mary baked a cake was Joe.

Bardovi-Harlig (1987, 393, 396) fann följande ordningsföljd i tillägnandet av dessa strukturer: (1) ingen preposition, (2) strandning, (3) normal anknytning. Ordningen gällde både frågor och relativsatser, men hon fann att inlärare var mera benägna att bilda enklare former (ingen preposition eller preposition strandning) om relativsatser, som är mera komplicerade strukturer än frågor.

Bardovi-Harlig (1987, 387, 403) anser att strandningen tillägnas före normal anknytning eftersom den är mer frekvent i inputen. Normal anknytning däremot förekommer relativt sällan i modern engelska. Enligt henne väcks här en intressant fråga, nämligen relationen mellan markeringen och företeelsens frekvens i input när den markerade varianten är en vanligare form än den omarkerade. Hon konstaterar att det behövs mera forskning för att få fram när ett markerat företeelse är tillräckligt frekvent för att kunna tillägnas före den omarkerade varianten.

4.3 Sambandet mellan basordföljd och inläring av relativsatser

Tarallo och Myhill (1983) fick i sin undersökning, som gällde pronomina kopior förekomst i L2-engelskan, resultatet att inlärare med modersmål som har högerförgrening (tyska och portugisiska) följde i sina svar tillgänglighetshierarkins ordningsföljd men personerna med vänsterförgrenat modersmål (kinesiska och japanska) inte gjorde detta. Tarallo och Myhill (1983, 70-76) drog slutsatsen att den väsentligaste faktorn i tillägnandet av relativsatser inte är NP-hierarkin utan distansen mellan korrelatet och det relativiserade ledets läge (luckan där den pronomina kopian placeras) i relativsatsen. Jfr.:

- (8) a. Jag köpte *en hundvalp* som (*den*) visade sig vara ett riktigt plågoris.
 b. *Hundvalpen* som jag köpte (*den*) var ett plågoris.

I meningarna där relativsatsen placeras i mitten av meningen (centerinbäddning, se (8b)) blir distansen längre mellan korrelatet och dess läge i relativsatsen. Distansen i sin tur står i relation med inlärarens kapacitet att processa långa och komplexa meningar som redan kommit fram i avsnittet 4.1. Då distansen är kort i de högerförgrenade språken är den lång i de vänsterförgrenade språken, vilket enligt Tarallo & Myhill förklarar kinesernas och japanernas inlärningssvårigheter. De konstaterar ytterligare att tyska och portugisiska inlärare däremot inte har dessa problem, eftersom deras modersmål har samma förgreningsriktning som engelskan.

Schumann (1980, 118-130) intresserade sig också för frågan om sambandet mellan inläringen av relativsatser och korrelatets funktion i meningen. Han undersökte fem spanskatalande personer som lärde sig engelska som andraspråk. Eftersom svenskan har samma basordföljd som engelskan och båda språken har högerförgrenade relativsatser, kan svenskan antas förhålla sig på samma sätt i detta avseende. Schumann (1980, 118-130) fann att inlärare började med att tillfoga relativsatser till nominalfraser som stod i direkt objekt –funktionen (alltså följde verbet), jfr. (9a). Relativsatser som bestämmer huvudsatsens subjekt dök upp senare, jfr. (9b).

- (9) a. The child ate the cookies (direkt obj.) *that the neighbors baked.*
 b. The sweater (subj.) *that I found on the bus* belongs to Susie.

I det senare exemplet (9b) är det fråga om en centerinbäddning, då relativsatsen står i mitten av huvudsatsen och bryter dess struktur. Schumann, liksom Odlin (1989, 97) förklarar centerinbäddningarnas senare uppkomst i inlärarspråket med större bearbetningskapacitet som krävs för att producera dem.

Hawkins (1989, 158-188) har också fått liknande resultat i sin undersökning. Han granskade inlärningsordningen av tre olika positioner och fann att den följde nog NP-hierarkin men resultatet stämde också överens med Tarallos och Myhills distansförklaring. Hawkins ansåg Tarallos och Myhills synsätt vara en trovärdigare förklaring. Ellis (1994, 426) anser dock att på basis av dessa resultat är det inte möjligt att avgöra vilkendera av förklaringarna är den som

gäller, även om han hävdar att det är förhastat att dra långtgående slutsatser om tillgänglighetshierarkins inverkan på andraspråkstillägnet. Det finns visst stöd för dess existens men det finns emellertid ett alternativt betraktelsesätt vilket representerats av bland annat av Tarallo och Myhill (1983) samt Hawkins (1989).

Schachters (1974, 205-214) studie om bruket av relativsatser är en klassisk undersökning om undvikande. Hon fann att kinesiska och japanska inlärare av engelska gjorde färre fel i användningen av relativsatser än persiska och arabiska inlärare eftersom de producerade mycket färre relativkonstruktioner. Jfr. tabellen nedan.

TABELL 7 Relativsatsernas produktion i fem språk (Schachter 1974, 209)

L1	korrekt	fel	totalt	% fel
perser	131	43	174	25
araber	123	31	154	20
kineser	67	9	76	12
japaner	58	5	63	8
amerikaner	173	0	173	0

Schachter (1974, 205-214) har förklarat kinesernas och japanernas svårigheter med det faktum att deras modersmål har vänsterförgrening (relativsatserna föregår sitt huvudord) medan engelskan har högerförgrening (relativsatserna placeras efter sitt huvudord). Persiska och arabiska har högerförgrening. Skillnaden i förgreningens riktning leder till undvikandet eftersom strukturen förefaller så svår för inläraren. Gass (1980) undersökte också undvikandet och tog hänsyn till om det står i relation med relativpronomenets funktion i satsen, och fann att detta spelar en roll i detta sammanhang (se närmare i följande avsnitt).

4.4 Inläring av relativpronomenets funktioner

En känd undersökning om relativpronomenets möjliga funktioner är Keenan och Comrie (1977). Deras typologiska studie omfattade ett stort antal, femtio språk, och visade att språken

varierade anseende i detta avseende (Odling 1989, 100-101). De kunde konstatera att variationen inte är godtycklig utan följer en viss hierarkisk ordning. På basis av resultaten utformade de hierarkin som uppvisar vilka positioner som är vanliga respektive sällsynta i världens språk och vilka därmed är lätta respektive svåra att relativisera. Hierarkin är känd som tillgänglighetshierarki eller NP-hierarki i svenskan och dess strukturer bildar en markeringskedja:

SU > DO > IO > OBL > GEN > OCOMP

Det som språken skiljer sig i är den lägsta positionen som kan relativiseras. Den allra lägsta positionen i hierarkin är komparationsstruktur (OCOMP) medan den högsta positionen är subjekt (SU). Hierarkin är en implikativ kedja: om t.ex. genitiv är den sista struktur som ett språk kan relativisera kan det också relativisera alla enheter till vänster, dvs. prepositionsobjekt, indirekt objekt, direkt objekt och subjekt. Strukturerna till vänster i kedjan är sålunda mindre markerade än de till höger. Subjektet är minst markerat i kedjan medan komparationsstrukturen är den mest markerade positionen. (Keenan & Comrie 1977, 63-99.) Det finns språk som tål bara relativiseringen av subjekt, t.ex. tagalog-språket, medan t.ex. svenskan och engelskan tillåter relativiseringen i alla sex positioner. Största delen av språken befinner sig någonstans mittemellan. (Odling 1989, 100-101.)

NP- hierarkin är problematisk i några avseenden. Keenan själv har konstaterat att indirekt objekt och prepositionsobjekt är svåra att skilja från varandra i många språk i fall också indirekt objekt uttrycks med prepositionalfras. Jfr. följande engelska exemplen (Ellis 1994, 419):

- (10) a. The official *to whom* Mary gave the present is sick.
 b. The official *to whom* Mary spoke is sick.

Även genitivens roll i hierarkin har visat sig vara diskutabel. Många undersökningar har visat att relativiseringen av genitiv inte alltid följer hierarkins ordning. Detta har förklarats på två sätt. För det första tycks genitiven ha den enda tydliga markören bl.a. i engelskan, och samma

gäller även svenskan (*whose / vars*). För det andra tycks genitiven ha sin egen separata och fullständiga hierarki (jfr. Jones 1991a). (Ellis 1994, 103,419.)

Idén om NP-hierarkin tillämpades på andraspråksinläring av Gass (1980). Hon fick i sin undersökning fram att undvikandet av relativsatser är beroende på funktionen som relativpronomenet har i satsen. Gass konstaterar (1980, 138-139) att undvikandet av relativsatser ökar ju längre till höger en position befinner sig i hierarkin och frekvensen för korrekta satser minskar. Hon skriver att resultatet stöder markeringshypotesen, med vissa reservationer. Ett undantag i undersökningen fanns genitivpositionen som föll lättare för inlärarna än direkt objekt –positionen. Gass förklarar detta med att genitiven har den enda tydliga markören i engelskan (*whose*): det finns inga varianter som *that* eller *which* som kunde användas i samma position.

Gass (1982) och Eckman, Bell och Nelson (1988) forskade i instruktionernas inverkan på inlärningsordningen av relativsatser och fick alla liknande resultat. Gass studerade en grupp vuxna inlärare av L2-engelska som fick undervisning i relativisering av prepositionsobjekt, som är den fjärde lägsta positionen i hierarkin. Kontrollgruppen undervisades i relativiseringen av de högsta positionerna, subjekt och direkt objekt. Resultatet var att inlärare som fick undervisning inriktad på den mera markerade strukturen förbättrade sin prestation både i denna struktur och i alla mindre markerade strukturer, fast de inte fått undervisning i dessa. Inlärare som fick undervisning i de minst markerade strukturerna visade däremot ingen förbättrad prestation i mera markerade strukturer. Denna undersökning tyder på att inlärare är förmögna att generalisera kunskap om markerade strukturer till omarkerade varianter men inte tvärtom. Även Eckmans, Bells och Nelsons (1988, 1-20) undersökning stöder denna uppfattning. De jämförde fyra grupper med varandra: en grupp fick undervisning i relativiseringen av prepositionsobjekt –positionen, en i direkt objekt –positionen, en i subjekt –positionen och en grupp var kontrollgrupp. Det visade sig att de inlärare som fått undervisning i den lägsta positionen, prepositionsobjekt, kunde också generalisera inläringen till andra strukturer. De som fått undervisning i relativiseringen av direkt objekt –positionen presterade näst bäst i testet, följt av subjekt – gruppen och kontrollgruppen som sist. Förutom understöd för markeringens inflytande på inläringen, skriver Larsen-Freeman &

Long (1992, 314-315) samt Ellis (1994, 633) att dessa resultat också stöder uppfattningen om undervisningens positiva effekter.

Pavesi (1986, 49-52) jämförde tillägandet av engelskans relativsatser hos formella och informella italienska inlärare. Testresultaten korrelerade statistiskt signifikant med NP-hierarkin så att behärsknigen av strukturer generellt minskade ju längre till höger en position befann sig i hierarkin. Skillnaderna i förekomsten av indirekt objekt / prepositionsobjekt och genitiv / komparationsstruktur var ändå svåra att skilja. Inlärningsituationen (formell / informell) förorsakade inga skillnader i informanternas inlärningsordning. Skillnaden mellan de två grupperna låg däri att de personer som fått mest undervisning också kunde relativisera de mest markerade positioner, medan relativstrukturer med genitiv och komparativ saknade nästan helt i informella inlärnarnas produktion.

4.5 Pronominella kopior i inläraarspråket

Hyltenstam (1984) har forskat i förekomsten av pronominella kopior i L2-svenskan hos invandrare med fyra olika modersmål, persiska, grekiska, spanska och finska. Två av dem, persiska och grekiska, har pronominella kopior och två andra, spanska och finska, har det inte. Hyltenstams (1984, 47-55) resultat var att kopior används av alla inlärare, även av dem som saknar dem i modersmålet. Källspråket hade dock en inverkan på deras frekvens: de som hade kopior i sin L1 producerade flest kopior i inläraarspråket. Det är alltså fråga om markeringsgradens och transfers samverkan. Pronominella kopior förekom i stort sett i överensstämmelse med NP-hierarkin. Undantaget var igen genitiven. I Hyltenstams undersökning visade sig genitiven vara en svårare position än komparationsstrukturen. Hyltenstam förklarar detta med svenskans relativpronomina: i genitivpositionen måste man i svenskans använda pronomenet *vars* medan i alla andra positioner går det att använda *som*. Han kunde konstatera att inlärare bildade även genitivsatser med pronomenet *som* och lät den pronominella kopian bära genitivmarkören, jfr (11a) nedan.

(11) a. *Det är mannen *som* hunden biter i *hans* väska.

Hyltenstams resultat stöder i de flesta avseenden markeringshypotesen och NP-hierarkins existens. Även Gass och Pavesi har rapporterat om likande resultat, som redan redogjorts ovan. Enligt Ellis (1994, 303) kan Hyltenstams undersökning också tas som evidens för transfers positiva effekter, eftersom inlärare vars modersmål inte tillåter kopior visade sig använda dem i mindre utsträckning än de som hade kopior också i modersmålet.

Gass (1983) undersökte pronominala kopior hos 17 vuxna inlärare av engelska med diverse språkliga bakgrunder och fann att i de tre högsta positionerna i hierarkin (SU, DO, IO) förekom pronominala kopior bara hos inlärare som har kopior också i sitt modersmål. Gass (1983, 72-74) anger transfer från L1 som en möjlig förklaring till detta. I de två lägsta positionerna däremot förekom kopiorna i alla inlärares produktion, utan signifikanta skillnader mellan de två grupperna, vilket enligt henne tyder på att transfer inte spelar någon väsentlig roll här utan det tycks hellre vara fråga om universella faktorer: pronominala kopior gör de komplicerade satsstrukturerna mindre komplexa. Hon alltså anser att de universella faktorerna spelar en roll i relativiseringen av de låga positionerna medan transfer inverkar relativiseringen av de höga positionerna.

4.6 Sammanfattning

Relativsatserna har undersökts ganska mycket inom språkforskningen. En stor del av undersökningarna som gjorts har dock gällt engelska som andraspråk. Fastän svenskan i många avseenden har liknande relativsatsstrukturer som engelskan och flera undersökningsresultat kan tillämpas mera generellt, är det nyttigt att forska även i andra språk. Analysdelen av denna pro gradu -avhandling ger information om hur finska gymnasister använder relativsats i sin egen produktion. Finskan är i många avseenden ett annorlunda språk jämfört med svenskan, vilket kan ha konsekvens för inlärarespråket. Det faktum att finskan uttrycker relationer med böjningsändelser men svenskan med prepositioner är ett exempel på grundläggande skillnader i språkens struktur. Å andra sidan har språken också några gemensamma drag, t ex båda språken har SVO-ordföljd och högerförgrenade

relativsatser samt uppvisar inga pronominala kopior. Också det faktum att svenskan är det andra officiella språket i Finland och finska och svenska invånare har en lång gemensam historia är en faktor som fört språken närmare varandra trots olika ursprung.

I tidigare undersökningar har det framkommit att både transfer och universella faktorer påverkar inläringen av relativsatser i L2-språket. Transfer har visat sig ha inverkan t ex i fråga om förgreningens riktning. De inlärare vars modersmål har relativsatser som placeras vänster om sitt korrelat har det svårt att lära sig relativstrukturer som placeras höger om korrelatet, och tvärtom. Skillnaderna i förgreningens riktning har visat sig leda till svårigheterna i inläringen. Även förekomsten av pronominala kopior har i någon mån visat sig påverkas av modersmålet. Däremot verkar de universella faktorerna spela en viktig roll i ordningen i vilken man tillägnar sig relativiseringen av olika satsdelar, även om ordningen och dess existens delvis är omstridd. Det är nog viktigt att komma ihåg att en uttrycksform i inlärarspråket i många fall är ett resultat av flera faktorerers samverkan.

Svenskans relativsatser har följande drag. Svenskan tål inte långa distanser mellan korrelatet och relativsatsen, utan denna måste stå i direkt förbindelse med sitt huvudord. Svenskan är ett högerförgrenat språk, dvs. relativsatsen placeras höger om korrelatet. Svenskan har en rad olika relativsatsmarkörer, dvs. inledare som börjar relativsatsen. Dessa är *som*, *vilken / vilket / vilka*, *vad*, *vars*, *vilkas*, de relativa adverbena *där*, *dit*, *då* / *när* samt *var* + preposition (t ex *varmed*). Därtill förekommer parafrasen *det (som)* för *vad* och *något som* för *vilket* som syftar på hela den föregående satsen. Alla inledare har i stort sett sitt eget användningsområde, vissa är utbytbara i några sammanhang. Svenskan har strandningen av prepositionen i samband med *som* och den normala anknytningen med *vilken*. Strandningen är mycket allmännare och mera talspråklig. Relativsatsen kan i svenskan sakna inledaren om den inte utgör satsens subjekt. Svenskan tillåter relativiseringen i alla sex funktioner (subjekt, direkt objekt, indirekt objekt, prepositionsobjekt, genitiv och komparationsstruktur), åtminstone i princip, och uppvisar inga pronominala kopior i relativsatser.

5 BRUKET AV RELATIVSATSER ENLIGT ÅRSKURS OCH NIVÅ

5.1 Utveckling från åk 1 till åk 3

I materialet förekommer sammanlagt 353 relativsatser, vilkas antal ökar i samma takt som man avancerar i studierna. Detta förklaras med största sannolikhet i hög grad av att uppsatsernas längd blir större mot åk 3. I åk 1 är den genomsnittliga längden 131 ord, i åk två 169 ord och i åk tre 181 ord.

Av tabell 8 nedan framgår fördelningen av relativsatser enligt årskurs. Förutom antalet relativsatser i olika årskurser anges också andelen inkorrekta satser och rättprocenten i tabellen. Det finns en betydlig skillnad i korrektheten mellan åk 1 och åk 2. Däremot är skillnaden mellan åk 2 och åk 3 inte så stor och dessutom mot förväntningen: Eleverna har producerat flera felaktiga satser i åk 3 än i åk 2. Skillnaden är dock inte så stor och det skulle behövas större material för att få fram om detta gäller också mera generellt eller om det bara i detta material råkar vara så.

TABELL 8 Fördelningen av relativsatser enligt årskurs

årskurs	f	%	fel	%rätt
åk 1	55	15.7	21	61.8
åk 2	124	35.1	12	90.3
åk 3	174	49.3	26	85.1
totalt	353	100.0	59	83.3

Som det framgår av tabellen ovan, ökar antalet relativsatser i samma takt som man avancerar i studierna. I åk 1 har eleverna producerat bara 55 relativsatser (15.7 % av alla relativsatser), i åk 2 redan 124 stycken (35.1 %) och i åk 3 hela 174 stycken (49.3 %). Korrekthetsprocenten i åk 1 är ganska låg: bara drygt hälften av satserna (61.8 %) är korrekta. Den låga procenten tillsammans med det ringa bruket av relativsatser i åk 1 tyder på relativt svag behärskning av relativsatserna i början av gymnasiet. Man använder dem sällan och då man gör det, är de ofta

felaktiga. Man måste dock hålla i minnet att den korta längden av uppsatserna i åk 1 visserligen spelar en roll för det låga antalet relativsatser. Uppsatserna skrivna i åk 1 är i medeltal ca. 40 ord kortare än i åk 2 och 60 ord kortare än i åk 3.

En enorm utveckling i bruket av relativsatser sker under de första kurserna så att i kurs 4 i åk 2 behärskar eleverna relativsatser klart bättre än under den första kursen i åk 1. Detta hör säkert ihop med det faktum att relativsatser introduceras i undervisningen i kurs 2 och grundligare i kurs 4. I uppsatserna skrivna under kurs 4 har det producerats sammanlagt 124 relativsatser vilket är över två gånger mera än i kurs 1 och utgör 35.1 % av antalet alla relativsatser som förekommer i materialet. Dessutom har andelen korrekta satser ökat betydligt: i åk 2 är 90.3 % av satserna korrekta.

Efter detta sker ingen nämnvärd utveckling i korrektheten, snarare blir en viss tillbakagång synlig: i åk 3 sjunker korrekthetsprocenten till 85.1. Även om den är litet mindre i åk 3 än i åk 2 har eleverna i åk 3 producerat flera relativsatser än de andra: 174 stycken, vilket innebär att hälften av alla relativsatser (49.3 %) har producerats av dem. Det är svårt att ge en uttömmande förklaring till att eleverna i åk 3 har producerat flera inkorrekta relativsatsstrukturer än de mindre avancerade eleverna i åk 2, men man kommer på tanken att eleverna i åk 3 är vana vid att använda relativsatser och använder dem ofta, vilket leder till lättare förekomst av fel som beror på brist på omsorgsfullhet. Det kan också vara så att eleverna i åk 3 inte nöjer sig med *som*-satser i subjektspositionen utan vill använda svårare konstruktioner som naturligtvis för med sig en större risk för fel. En annan förklaring är att gymnasisterna i åk 2 har fått undervisning i relativsatser i samma kurs som de skrivit uppsatserna och därför har dem bra i minnet. För att kunna säga något säkrare om företeelsen måste man nog analysera närmare hurdana slags fel det är frågan om. Jag kommer att analysera detta närmare senare i avhandlingen då varje inledare tas till behandling var för sig.

I följande tre tabeller ges fördelningen av olika relativsatsinledare enligt årskursen. I tabellen anges förekomsterna av varje inledare samt antalet felaktiga satser. Rättprocenten har kalkylerats fram genom att räkna förekomsterna av varje inledare i uppsatserna och sedan kolla hur många av dessa som är rätt. I många fall är det frågan om så få data att de

procentuella skillnaderna, om de inte är stora, inte behöver vara pålitliga. Detta gäller även hela studien. Låt oss först se på tabellen som förtydligar bruket av olika relativsatsinledare i åk 1.

TABELL 9 Fördelningen av relativsatsinledare i åk 1

inledare	f	fel	%rätt
som	37	8	78.4
vad	9	8	11.1
där	4	0	100.0
utelämning	1	1	0.0
*var	2	2	0.0
*vem	2	2	0.0
totalt	55	21	61.8

Som det framgår av tabellen ovan har eleverna i åk 1 kunnat använda korrekt nästan bara inledarna *som* och *där*. *Som* förekommer 37 gånger i uppsatserna och korrekthetsprocenten är 75.7. *Där* förekommer bara fyra gånger men dess bruk har behärskats 100-procentigt. *Vad* inleder relativsatser nio gånger, men den har bara en gång använts korrekt. *Vad*-inledda satser får sålunda korrekthetsprocenten 11.1. Därtill har eleverna använt tre andra inledare, alltid felaktigt. En gång har inledaren utelämnats i ett sammanhang då det inte är korrekt att göra det, och frågeorden *var* och *vem* förekommer båda två gånger felaktigt i relativsatsinledarens funktion.

I åk 2 använder eleverna redan mångsidigare olika inledare och behärskar dem klart bättre än i åk 1. I åk 2 förekommer sex olika inledare i korrekt bruk och därtill två inkorrekta inledare. Jfr. tabellen nedan.

TABELL 10 Fördelningen av relativsatsinledare i åk 2

inledare	f	fel	%rätt
som	110	7	93.6
vad	5	2	60.0
vilken, vilket, vilka	4	1	75.0
vars	1	0	100.0
där	1	0	100.0
utelämning	1	0	100.0
*var	1	1	0.0
*vem	1	1	0.0
totalt	124	12	90.3

De relativsatsinledare som förekommer i korrekt bruk i åk 2 är *som*, *vad*, *vilken* i någon form, *vars*, *där* och utelämning av inledaren. *Som* förekommer 110 gånger av de totalt 124 fall och dess bruk behärskas upp till 93.6 %. Det har alltså skett en signifikant förbättring i behärsknigen av dess bruk. *Vad* förekommer fem gånger och har korrekthetsprocenten 60.0, som också är klart bättre resultat än i åk. *Vilken* i någon form förekommer fyra gånger med korrekthetsprocenten 75.0. Av dessa fyra fall rör det två gånger om *vilket* som syftar på hela den föregående satsen. Inledarna *vars* och *där* samt utelämning av inledaren förekommer alla en gång i uppsatserna skrivna i åk 1, alltid i korrekt bruk. Därtill förekommer i uppsatserna de felaktiga inledarna *var* och *vem*, båda en gång. Den genomsnittliga korrekthetsprocenten i åk 2 är sålunda så hög som 90.3. Under ett år har skett en enorm utveckling: i åk 1 var korrekthetsprocenten bara 58.1. Åk 2 visar den bästa korrekthetsprocenten av alla för åk 3 när inte lika höga stånd.

Ungefär hälften av alla relativsats (174 stycken, 49.3 %) förekommer i uppsatserna skrivna i åk 3. Variationen av olika inledare är större än tidigare: *som* dominerar inte så klart som i tidigare årskursernas relativsats. Det förekommer sammanlagt åtta olika inledare i uppsatserna skrivna i åk 3, varav fem är korrekta och tre har använts inkorrekt. Den genomsnittliga korrekthetsprocenten 85.1 i åk 3 är litet lägre än i åk 2. Jfr. tabellen nedan.

TABELL 11 Fördelningen av relativsatsinledare i åk 3

inledare	f	fel	%rätt
som	125	5	96.0
vad	31	14	54.8
vilken, vilket, vilka	4	0	100.0
utelämning	4	0	100.0
där	3	0	100.0
*var	3	3	0.0
*vem	3	3	0.0
*vart	1	1	0.0
totalt	174	26	85.1

Bruket av *som*-satser behärskas i åk 3 mycket bra: 96 % av dem är korrekta. Resultatet är bättre än i tidigare årskurserna. Bruket av *vad* som relativsatsinledare är jämförelsevis vanligt i åk 3, men i nästan hälften av fallen är bruket felaktigt. *Vad*-satserna behärskas i åk 3 bara upp till 54.8 %, vilket sänker märkbart den genomsnittliga behärskningsprocenten i denna åk. *Vilken, vilket, vilka* som relativsatsinledare används fyra gånger och alltid korrekt. Utelämningen har blivit vanligare än tidigare: det förekommer fyra gånger och alltid i korrekt bruk. Det relativa adverbet *där* inleder tre gånger relativsatser i uppsatserna skrivna i åk 3 och även den har alltid använts korrekt. De felaktiga inledare *var* och *vem* förekommer båda tre gånger. Bruket av dem har inte försvunnit eller minskat i abiturienternas uppsatser. Därtill förekommer i abiturienternas uppsatser en gång frågeordet *vart* felaktigt i relativsatsinledarens funktion.

5.2 Bruket av relativsatser i olika nivågrupper

Fördelningen av relativsatser enligt nivån visar inga tydliga skillnader i frekvensen av relativsatser: eleverna i alla nivågrupper har producerat ungefär lika många relativsatser. Skillnaderna förekommer i stället främst i korrektheten. Jfr tabellen nedan.

TABELL 12 Fördelningen av relativsatser enligt nivå

nivå	f	%	fel	%rätt
nivå 1 (svag)	107	30.4	31	71.0
nivå 2 (medelmåttig)	123	34.8	19	84.6
nivå 3 (god)	123	34.8	9	92.7
totalt	353	100.0	59	83.3

Antalet relativsatser fördelar sig ganska jämnt i olika nivågrupper. De svaga eleverna har producerat ca. 30 % av alla relativsatser, de medelmåttiga och de duktiga vardera ca. 35 %. Den allmänna färdighetsnivån visar sig alltså inte spela någon betydande roll i förekomstfrekvensen av relativsatser. Eleverna verkar inte undvika bruket av relativsatsstrukturen även om de inte riktigt behärskar den. Detta innebär skillnaderna i korrektheten hos de svaga och de duktiga eleverna. Ju duktigare elever, desto mera sannolikt korrekta relativsatser. Korrekthetsprocenten är 71.0 hos de svaga, 84.6 hos de medelmåttiga och 92.7 hos de duktiga. Skillnaderna är ganska tydliga: de svaga presterar ca. 10 % under medeltalet, de duktiga däremot ungefär lika mycket över medeltalet.

Tabell 13 illustrerar närmare bruket av relativsatser hos de svaga eleverna. Av tabellen framgår fördelningen av de relativsatsinledare som förekommer i uppsatserna samt antalet inkorrekta satser och rättprocenten. Rättprocenten behöver nog inte vara pålitliga hos de sällsynta inledare eftersom det finns så få data. Med flera förekomster kunde procentsiffrorna se lite olika ut.

TABELL 13 Fördelningen av relativsatsinledare på nivå 1 (svag)

inledare	f	fel	%rätt
som	77	11	85.6
vad	20	13	35.0
*var	4	4	0.0
där	2	0	100.0
*vem	2	2	0.0
vilken, vilket, vilka	1	0	100.0
*vart	1	1	0.0
totalt	107	31	71.0

Som de framgår av denna tabell, behärskar de svaga eleverna bruket av *som*-satser med rättprocenten 85.6. *Som*-satser har använts sammanlagt 77 gånger av de totalt 107 relativsatserna. Ganska ofta har dessa elever även använt *vad*-inledda relativsats (20 gånger), men rättprocenten är bara 35.0. Största delen av deras *vad*-satser är sålunda på något sätt felaktiga. Det ser ut som *vad* som relativsatsinledare överanvänts av de svaga eleverna. Samma gäller frågeordet *var* som förekommer fyra gånger felaktigt som relativsatsinledare i de svaga uppsatserna. Frågeordet *vem* förekommer två gånger och *vart* en gång. *Där* inleder relativsats två gånger och *vilken* en gång i de svaga elevernas uppsatser, dessa är alltid korrekta former. Resultatet är sålunda att fyra inledare har kunnat användas korrekt av de svaga eleverna: *som*, *vad*, *där* och *vilken*. Av dessa uppvisar dock *vad* en anspråkslös rättprocent och *där* och *vilken* fåtaliga förekomster.

Av nedanstående tabell framgår fördelningen av olika relativsatsinledare hos de medelmåttiga eleverna. I relativsatsinledarens funktion förekommer hos dem åtta olika inledare, av vilka sex är rätta inledare och två frågeord som felaktigt använts i denna funktion. Jfr.

TABELL 14 Fördelningen av relativsatsinledare på nivå 2 (medelmåttig)

inledare	f	fel	%rätt
som	94	6	93.6
vad	14	8	42.9
där	4	0	100.0
vilken, vilket, vilka	3	0	100.0
utelämning	2	0	100.0
vars	1	0	100.0
*var	1	1	0.0
*vem	4	4	0.0
totalt	123	19	84.6

Bruket av *som* behärskas ganska bra: av de totalt 94 *som*-satser är bara sex inkorrekta former. Rättprocenten är 93.6. Behärskningsgraden av *vad*-satser är procentuellt sett nästan lika låg som hos de svaga eleverna: bara 42.9 % av satserna är korrekta. Bruket av *vad*-inledda relativsats

har dock blivit sällsyntare: de förekommer mera sällan i de medelmåttiga uppsatserna. I uppsatserna förekommer det inga fel i *där*, *vilken* och *vars* -inledda relativsatser samt i bruket av utelämning av inledaren. De förekommer dock inte heller så ofta: *där* är vanligast med fyra förekomster. De inkorrekta relativsatsinledarna *var* och *vem* förekommer sammanlagt fem gånger, *var* en gång och *vem* fyra gånger. Det är sålunda ungefär lika ofta som hos de svaga eleverna.

Tabell 15 nedan förtydligar bruket av olika relativsatsinledare hos de duktiga eleverna. De behärskar relativsatserna så bra som 92.7-procentigt. Av de totalt 123 relativsatserna är 114 korrekta former. Det förekommer sammanlagt sex olika inledare i dessa elevers uppsatser, varav fem är korrekta och en har använts inkorrekt i denna funktion. Denna inkorrekta inledare är *var*, som dock förekommer bara en enda gång. Detta är sålunda ett tecken på att de duktiga eleverna känner till svenskans relativsatsinledare klart bättre än de andra.

TABELL 15 Fördelningen av relativsatsinledare på nivå 3 (god)

inledare	f	fel	%rätt
som	101	3	97.0
vad	11	3	72.7
utelämning	4	1	75.0
vilken, vilket, vilka	4	1	75.0
där	2	0	100.0
*var	1	1	0.0
totalt	123	9	92.7

De duktiga eleverna behärskar *som*-satser mycket bra: 97 % av dem har använts korrekt, vilket innebär att bara tre av de 101 *som*-satserna är inkorrekta i deras uppsatser. Siffran innebär alla årskurser, vilket betyder att de duktiga eleverna behärskar bruket av *som*-satser redan i åk 1. Bruket av *vad*-inledda relativsatser behärskas klart bättre än av eleverna på andra nivåer. Medan dem andra har rättprocenten av ungefär 35 %, når de duktiga eleverna upp till 72.7 % i korrektheten av *vad*-satser. Utelämning av inledaren och *vilken* i någon form förekommer båda fyra gånger. Behärskningen är inte så hög: båda behärskas 75-procentigt.

Procentsiffrorna kan dock ge en litet förfälskad bild av verkligheten, eftersom förekomsterna är så fåtaliga. Då får en förekomst procentuellt en ganska stor representation. Bruket av *där* som inledare behärskas bra också på denna nivå: de två satserna som producerats är korrekta. *Där* har använts sällan i hela materialet men med hög korrekthetsprocent.

5.3 Sammanfattning

Bruket av relativsatser visade sig vara ringa i början av gymnasiet men öka allt efter som man framskrider i studierna. Detta hör sannolikt ihop med att relativsatserna introduceras i undervisningen i kurs 2 och i kurs 4. När eleverna skrivit sina första uppsatser har de alltså inte fått undervisning i relativsatser i gymnasiet. Om en elev hör till de svaga eller de duktiga, verkar däremot inte ha någon större inverkan på frekvensen av relativsatser. De svaga och de duktiga eleverna producerar ungefär lika många relativsatser så att mängden av dem snarare är beroende på årskursen än på den allmänna färdighetsnivån. Nivån av elevens svenskkunskaper visar sig sålunda inte förorsaka undvikandet av relativsatser. Däremot har nivån en tydlig inverkan på korrektheten: de svaga eleverna producerar betydligt oftare inkorrekta relativsatser än de som behärskar språket bättre. De duktiga eleverna presterar allra bäst. Detta stämmer ju med förväntningarna. Däremot strider det mot förväntningarna att abiturienterna inte är de som bäst behärskar bruket av relativsatser i detta material utan eleverna i åk 2 når till en bättre korrekthetsprocent. Skillnaden är visserligen liten.

Det låga antalet relativsatser i uppsatserna skrivna i åk 1 förklaras förutom med den kortare längden av uppsatserna också med att språket som eleverna använder i början av gymnasiet är ännu ganska enkelt och satserna är korta. Bisatser förekommer rätt sällan. När man avancerar i studierna blir också satserna längre och mera komplicerade och bisatserna dyker upp i språket allt oftare. Uppsatsrubrikerna kräver en mångsidigare behandling av ämnet, vilket i sin tur kräver bruket av mera komplexa strukturer. De duktiga eleverna klarar av att tillämpa de grammatikregler som förekommit i undervisningen i sin egen skrivproduktion men de svaga lyckas inte så ofta med detta utan producerar i stället inkorrekta strukturer.

6 OLIKA RELATIVSATSINLEDARE

Variationen av olika relativsatsinledare visar sig öka efter den första årskursen. I åk 1 behärskar eleverna egentligen bara bruket av två inledare, *som* och *där*. I åk 2 använder de redan korrekt sju olika inledare och i åk 3 förekommer sex olika inledare i korrekt bruk. I tabellen nedan har utan åtskillnad tagits med både korrekt och inkorrekt användning av alla de relativsatsinledare som förekommer i materialet. Så innehåller t.ex antalet *som*-satser både korrekta och felaktiga former. Frågeorden *var*, *vart* och *vem* uttrycker bara felaktiga former för de kan inte inleda relativsatser i svenskan.

TABELL 16 Fördelningen av relativsatsinledare i materialet

Inledare	f	%
som	272	77.1
vad	45	12.7
där	8	2.3
vilken, vilket, vilka	8	2.3
utelämnning av inledaren	6	1.7
*var	6	1.7
*vem	6	1.7
vars	1	0.3
*vart	1	0.3
totalt	353	100.0

Som det framgår av tabell 16 är *som* den överlägset vanligaste inledaren i materialet, vilket är också fallet i L2-svenskan. Den procentuella andelen för *som* är 77.1 % av alla inledare, vilket innebär att det förekommer 272 gånger. Näst vanligast i materialet är *vad*, som dock uppvisar en betydligt mindre frekvens än *som*: den förekommer 45 gånger i de sammanlagt 353 relativsatserna och har den procentuella andelen av 12.7. De andra inledarna kan man säga vara relativt sällsynta i detta material med under tio förekomster. Så en låg frekvens av alla andra inledare är en överraskning fastän det dock var förväntat att *som* kommer att dominera bland inledarna. Det relativa adverbet *där* förekommer åtta gånger (2.3 % av alla inledare).

Lika ofta förekommer också pronomenet *vilken* i någon form. Av dessa är det tre gånger frågan om *vilket* som syftar på hela den föregående satsen. Sex gånger (1.7 % av alla inledare) förekommer utelämningen av inledaren, samt lika ofta de felaktiga formerna *var* och *vem*. Den genitiva inledaren *vars* förekommer en gång, liksom den felaktiga inledaren *vart*. Deras procentuella andel är 0.3 %.

Av nedanstående tabell framgår behärsknigen av de inledare som förekommer i materialets relativsatser. I tabellen syns inkorrekt bruk och korrekthetsprocent av varje inledare. Inledarna har ordnats efter den relativa korrektheten. Det gäller dock att påpeka också här att ofta är förekomsterna så fåtaliga att procentuella skillnader inte behöver vara så pålitliga. Jfr.

TABELL 17 Korrekthetsprocenten i bruket av olika relativsatsinledare i materialet

inledare	f	fel	%rätt
där	8	0	100.0
vars	1	0	100.0
som	272	20	92.6
vilken, vilket, vilka	8	1	87.5
utelämning	6	1	83.3
vad	45	24	46.7
*var	6	6	0.0
*vem	6	6	0.0
*vart	1	1	0.0
totalt	353	59	83.3

Relativt bäst behärskar dessa elever bruket av *där* och *vars*, vilka får korrekthetsprocenten 100.0. I fall man använt dem har man gjort det korrekt. Deras förekomst är dock ganska fåtalig i materialet, i synnerhet *vars* som förekommer bara en gång. *Där* har använts åtta gånger. Den nästbästa korrekthetsprocenten, 92.6, får *som*, som är den överlägset vanligaste inledaren som använts i uppsatserna. Dess behärskning ligger klart över medeltalet, som är 83.3 %. Därefter kommer inledaren *vilken* i någon form med korrekthetsprocenten 87.5. Utelämning av inledaren behärskas också nästan lika bra: 83.3 % av fallen är korrekta. Sedan blir en stor nedgång i korrektheten: nästa är relativsatsinledaren *vad* som behärskas bara upp till 46.7 %.

Över hälften av fallen då *vad* använts är sålunda inkorrekta. Sista i tabellen är frågeorden *var*, *vem* och *vart* som är inga relativsatsinledare i svenskan men som förekommer i stället för dem i uppsatserna.

I följande sätter jag närmare in på bruket av olika relativsatsinledare. Jag behandlar separat bruket av varje relativsatsinledare som förekommer i materialet. Till slut behandlas bruket av inledare som inte är korrekta svenska relativsatsinledare men som förekommer i denna funktion i materialet.

6.1 Som-inledda relativsats

I Svenska Akademiens grammatik (1999, 487-488) står det att *som* är den överlägset vanligaste relativsatsinledaren i svenskan. Den passar i alla stilar och är oböjlig, men det finns vissa regler och restriktioner i bruket av den. Den kan inte föregås av en preposition, utan denna måste placeras i slutet av satsen (dvs. strandningen av preposition), (12a). Denna regel gäller också i fall då *som* är utelämnat, jfr. (12b)..

(12) a. Den bil *som* han åkte *i*.

b. Flickan jag pratade *med*

Dessutom avgör korrelatet ibland valet av inledaren (SAG 1999, 493-495). Följande korrelat tål endast *som* som inledare: 1. och 2. pers. personliga pronomen (*jag*, *du*, *vi* och *ni*), 3. pers.sing. personliga pronomen (*han* / *hon*), indefinita pronomen *någon*, *någonting*, *ingen*, *ingenting* samt interrogativa pronomen och adverb. Även superlativ som korrelat kräver relativpronomenet *som*. Jfr. exemplen nedan.

(13) a. Det var ju *jag som* visste bäst. (N3808)

b. *Vi som* har ett körkort borde ta våra cyklar och åka. (N4004)

c. Företaget vill nu anställa *henne som* ledde kampanjen. (SAG 1999, 493)

- d. I min klass finns det *några som* cyklar till skolan. (L3804)
- e. Jag känner *inga som* tävlingcyklar. (L1604)
- f. Bilkörare är *de värsta, som* vi måste se upp. (L0504)

Dessutom finns det vissa syntaktiska faktorer som avgör valet av inledaren. Till exempel utbrytningskonstruktionen, som också förekommer i materialet, tål bara *som* som inledare (SAG 1999, 493), jfr (14a). Ytterligare kan *som* + ensam preposition ofta användas som ett alternativ till *där*, då man talar om befintlighet på en plats, jfr. (14b) (Viberg 1986, 174). Med stilistiska faktorer som styr bruket av *som* menas allmänt talspråk och ledigt skriftspråk, vilka föredrar *som* framför *vilken*, jfr. (14c). I övriga fall används antingen *som* eller *vilken*. (SAG 1999, 493.)

- (14) a. I Europa är det Holland *som* har mycket cyklister. (L0604)
- b. Huset *där* de bor ska rivas. = Huset (*som*) de bor i ska rivas.
- c. Jag ringde den tjejen *som* hade ringt först.

I detta material har *som* använts sammanlagt 272 gånger av totalt 353 relativsatser (77.1 % av alla relativsatser). Av denna mängd har *som* använts inkorrekt 20 gånger, vilket utgör den procentuella andelen 7.4 % för felaktiga *som*-satser. 92.6 % av *som*-satser är alltså korrekta, vilket är ett betydligt bättre resultat än genomsnittligt (den genomsnittliga rättprocenten i hela materialet är 83.3). Detta tyder på att *som*-satser är relativt lätta att producera och gymnasierna behärskar deras bruk ganska bra. De är så frekventa i inputen att inlärarna hör och ser dem ofta, vilket kan tänkas befrämja deras inläring.

Tabellen nedan visas bruket av *som*-satser i olika årskurser. I tabellen anges antalet relativsatser per årskurs samt inkorrekt bruk. De största skillnaderna kan iakttas mellan åk 1 och åk 2. Jfr.

TABELL 18 Fördelningen av *som*-satser enligt årskurs

årskurs	f	fel	%rätt
åk 1	37	8	78.4
åk 2	110	7	93.6
åk 3	125	5	96.0
totalt	272	20	92.6

Det sker en markant ökning i bruket av *som*-satser mellan åk 1 och åk 2. I åk 1 förekommer de bara 37 gånger, i åk 2 redan 110 gånger. Deras antal fortsätter att öka också därefter, även om inte så mycket: i åk 3 förekommer de totalt 125 gånger. Tendensen är densamma som i hela materialet: en betydlig förökning i bruket sker mellan åk 1 och åk 2. Medan antalet *som*-satser ökar i takt med progressionen i studierna, minskar antalet felaktiga *som*-satser i samma takt. Rättprocenten i åk 1 är 78.4 medan i åk 3 är den redan 96.0 %. Även i denna avseende sker de största framsteg mellan åk 1 och åk 2: rättprocenten hoppar från 78.4 till 93.6 under denna tid.

När man grupperar *som*-satser enligt nivån ser man samma riktning i utvecklingen som i grupperingen enligt årskursen, men skillnaderna mellan olika nivåer är inte så stora som mellan olika årskurser. Jfr. tabellen nedan.

TABELL 19 Fördelningen av *som*-satser enligt nivå

nivå	f	fel	%rätt
svag	77	11	85.6
medelmåttig	94	6	93.6
god	101	3	97.0
totalt	272	20	92.6

Antalet *som*-satser varierar mellan 77 stycken i de svaga elevernas uppsatser och 101 stycken hos de duktiga inlärarna. Rättprocenten varierar mellan 85.6 och 97.0. De duktiga eleverna presterar alltså klart bättre än de svaga med tanke på relativsatser, men årskursen verkar spela en litet större roll i behärsknigen av dem.

6.1.1 Fel i *som*-inledda relativsatser

Inkorrekta *som*-satser förekommer sammanlagt 20 gånger i materialet. De utgör 7.4 % av alla *som*-satser. Av nedanstående tabell framgår närmare hurdana fel det är frågan om i dessa satser.

TABELL 20 Felaktiga *som*-satser

feltyp	f	%
strandad preposition saknas	9	45.0
inkorrekt inledare	3	15.0
pronominell el. subst. kopia	3	15.0
övrigt	5	25.0
totalt	20	100.0

Som det framgår av tabell 20, utgör prepositionsfeLEN den största felgruppen i *som*-satser. Nästan hälften av feLEN är av denna typ. Bruket av *som* som relativsatsinledare förutsätter strandningen av prepositionen. Detta verkar vålla problem för några inledare, som löser problemet genom att utelämna prepositionen helt. Resultatet stämmer med Bardovi-Harligs undersökning (se s. 25) som har rapporterat att inlärnarna lär sig bruket av preposition i samband med frågor och relativsatser genom att först utelämna prepositionen helt. Därefter lär man sig att sätta ut prepositionen i slutet av satsen (strandningen) och till sist den normala anknytningen. Då eleverna alltså utelämnar prepositionen producerar de satser där inledaren står i subjektpositionen i stället för positionen prepositionsobjekt. En möjlig faktor som även kan samverka i utelämningen av preposition uppstår sålunda utifrån NP-hierarkin: inläraren tar till subjektpositionen eftersom den är en högre och därmed lättare position att relativisera än prepositionsobjektet. Det samverkas troligen med transfer och kapacitetsfaktorer: inlärare finner det svårt att handskas med prepositioner som inte förekommer i deras L1, och glömmer bort dem ibland. Den begränsade kapaciteten räcker inte till för att hålla strandningsregeln i minnet då inlärnarna också måste ta hänsyn till bisatsens andra specialkrav. Dessutom är satser vanligen begripliga också utan prepositionen. Detta gäller inte enbart relativsatser utan också

mera allmänt: finska inlärare benägna att producera t ex verbfrasen *tycka om ngt* utan prepositionen (se t ex Juurakko 1996). Jfr. följande exempel, som är hämtade från materialet.

- (15) a. Det finns också saker *som* gammaldags mammor inte vet någonting ____.
(N2808)
- b. Det var inget lag *som* jag ska spela _____. (N4701)
- c. Musik *som* jag tycker bäst ____ är metalmusik. (N7801)

Felval av inledaren förekommer tre gånger i samband med *som*-satser och utgör sålunda den procentuella andelen av 15 % av alla felaktiga *som*-satser. Eleverna har använt *som* då den inte går att använda: det är frågan om överanvändning av *som*. *Som* är den allra vanligaste relativsatsinledaren i L2-svenskan, vilket lätt kan vilseleda inlärare att använda den också utöver dess användningsområde. Antalsmässigt (tre förekomster) handlar det dock inte om övergeneraliseringen i någon stor utsträckning. Jfr.

- (16) a. Från de dagar har jag spelet alla sommar, *som* den har varit vacker dag.
(N5601)
- b. Lördag är en dag *som* alla i min familj ska städa. (N2704)

I båda dessa fall har *som* använts i stället för den adverbiala relativsatsinledaren *då / när*. En gång hade den dessutom använts i stället för *varav* eller kombinationen *av vilka*. Detta tyder på något slags undvikande av dessa former. Uppfattningen stöds av det faktum att även andra relativa adverb förekommer sällan i materialet, och i stället för dem används ofta felaktiga parafraaser, frågeorden.

I materialet förekommer det två satser som möjligen innehåller en pronominell kopia. Dessa fall är dock inte några klara exempel på företeelsen eftersom satserna är ganska komplexa, vilket försvårar analysen. Man kan ju i sådana fall sällan vara helt säker på vad inläraren egentligen velat intrycka med satsen och vad som sålunda är pronomenets funktion. Trots denna osäkerhet presenterar jag fallen här och har tagit dem med i tabellen 20, även om dem inte kan tas som något verkligt stöd för pronominella kopiers existens. Hyltenstam (1984),

som har undersökt pronominella kopior i inläraarsvenska, har konstaterat att de förekommer i inläraarspråket fastän de finns varken i käll- eller målspråket, eftersom de är omarkerade strukturer och lättare att producera än deras markerade varianter. Avsaknaden av dem är ett markerat fenomen. Både finskan och svenskan saknar kopior och är sålunda enligt denna uppfattning markerade språk i detta avseende. I följande de två satserna ur materialet som möjligen innehåller en pronominell kopia:

(17) a. Många av lärarna har varit mycket många år, som *de* veta hur måste lära sig. (L1301)

b. De personer bor nära skolan som *de* kan inte komma med bus. (N2404)

Exempelsatsen (17a) har producerats av en medelmåttig inlärare i åk 1 och (17b) av en svag elev i åk 2, vilket stöder Hyltenstams hypotes att pronominella kopior förekommer speciellt i sådana inlärares produktion vars kunskap om målspråket inte ännu är så avancerade. I båda exemplen är det också annat fel på satsen än bara kopian, och speciellt tolkningen av (17a) är inte så entydig. I båda fallen har relativsatsen hamnat långt ifrån sitt korrelat, vilket inte är tillåtet i svenskan. Låt oss närmare se på exemplet (17b): Relativsatsen har placerats felaktigt till slutet av satsen fastän den borde stå omedelbart efter korrelatet (jfr. *De personer som* inte kan komma med bus bor nära skolan). När relativsatsen stod på sitt korrekta plats skulle den bryta huvudsatsens struktur. Därför är den en svårare konstruktion än en sådan som bevarar huvudsatsen obrytbar. Det är sannolikt att inläraaren inte har kunnat producera denna konstruktion utan har i stället först producerat huvudsatsen i sin helhet och tillfogat relativsatsen till slutet av satsen. För att förtydliga vad som är korrelatet har eleven då lagt till den pronominella kopian.

I både (17a) och (17b) står en kopia i subjektspositionen, vilket strider mot hypotesen att kopiorna är ju sannolikare desto lägre position är det frågan om, subjekt är ju den högsta positionen i hierarkin. Detta stärker misstanken att det inte nödvändigtvis är frågan om pronominella kopior här. Men som sagt är det omöjligt att vara säker på det på grund av de data som finns till hands. Därför kan resultaten inte tas som något verkligt stöd för

markeringshypotesen i frågan om pronominella kopior, utan det skulle behövas mera signifikanta exempel för att kunna övertyga om kopiornas existens i detta material.

I materialet förekommer dessutom ett fall som här har behandlats som en substantiv kopia, även om det inte är ett typiskt exempel på det. Det är nämligen fråga om en sats med passiv betydelse, och inläraren har tillagt ordet *man* på subjektets plats även om satsen redan har ett subjekt (18a). Därför har satsen två subjekt, ett riktigt och ett extra. Jfr.

(18) a. En stor saken, som *man var och en människa* [...] kan göra... (N3404)

Denna sats har producerats av en svag elev i åk 2. Ett fel av denna typ kan möjligen bero på det faktum att satsens subjekt (*var och en människa*) är en så lång konstruktion att den har stökat till eleven och fått henne att lägga till ett extra subjekt (*man*) i satsen.

Förutom redan nämnda fall förekommer det några enstaka feltyper i bruket av *som*-satser, som har placerats under rubriken "övrigt" i tabell 20. Denna grupp innehåller följande feltyp: prepositionen har placerats på fel plats, det obligatoriska korrelatet saknas helt, en slags postpositionskonstruktion i stället för preposition, samt fel i organiseringen av satsen och i val av ord och ordföljd så mångfaldigt att det egentligen inte är någon idé i satsen. I det följande fäster jag närmare uppmärksamhet vid postpositionsfallet på grund av allmänt intresse. En inlärare har producerat en sats i vilken han använt prepositionen *längs* liksom en postposition, jfr.

(19) a. ... goda och sunda cykelvägar, *som längs* du kan cyklar när du vill.
(N0804)

Längs är en preposition som inte är så frekvent i svenskan, vilket troligen är orsaken till dess felaktig användning i detta exempel. Eleven torde ha varit omedveten om hur man använder den i samband med relativsatser och tagit sig till denna form i förhoppningen att den är korrekt. Han har i alla fall kunnat räkna med att satsen är förståelig för läsaren även om den skulle vara felaktig.

6.1.2 Utelämning av inledaren

Möjligheten att utelämnas relativsatsinledaren på vissa villkor är ett sällsynt fenomen i världens språk. Därför kan den antas tillägnas sent. Utelämningen av relativsatsinledaren är möjlig i svenskan i fall inledaren inte utgör satsens subjekt, jfr. följande exempel som är hämtade ur materialet.

- (20) a. Smink och tatueringar är bara för de människorna *vi lever med*. (N4208)
 b. Det enda *den behöver* är pedalkraft. (N7604)

I exempelsatsen (20a) rör det sig om en relativsatsinledare vars satsdel är prepositionsobjekt. Även om inledaren utelämnats måste prepositionen placeras i slutet av satsen. Det krävs redan i någon mån avancerade språkkunskaper för att kunna producera denna konstruktion, vilket också är fallet här: satsen har producerats av en abiturient. I exempel (20b) är det frågan om normal utelämning. Resultatet som denna undersökning uppvisar stöder tidigare uppfattningar, för utelämningen är inte så vanligt hos de undersökta eleverna. Jfr. tabellen nedan, som uppvisar fördelningen av utelämningsfallen enligt årskursen.

TABELL 21 Utelämning av inledaren

årskurs	f	fel	%rätt
åk 1	1	1	0.0
åk 2	1	0	100.0
åk 3	4	0	100.0
totalt	6	1	83.3

Som det framgår av ovanstående tabell, förekommer utelämningen av inledaren i materialet endast sex gånger i de 353 relativsatserna, vilket utgör den relativa andelen av 1.7 % bland alla relativsatsers. Korrekthetsprocenten blir 83.3 %, för ett av dessa sex utelämningsfall är felaktigt, jfr. (21a). Procenten kunde visserligen bli olik om det fanns fler data, och för att få fram några pålitliga procentuella andelar skulle det behövas flera förekomster.

- (21) a. Men till min syster *var då sexton år gammal och det var svårare för hennes (L0501).

Satsen är felaktig eftersom eleven har utelämnat inledaren som utgör satsens subjekt, vilket inte är tillåtet i svenskan.

Man ser av tabell 21 att utelämningen av inledaren är ytterst ringa på låga stadier: i åk 1 är behärskningsgraden av företeelsen 0 %: den förekommer en gång inkorrekt på en plats där den inte är möjlig. I åk 2 har den använts korrekt en gång. Utelämningen av inledaren koncentrerar sig på åk 3, då den förekommer fyra gånger. Detta avslöjar att företeelsen dyker upp i språket ganska sent. Hos dessa elever är den ännu sällsynt. Även det faktum att utelämningen förekommer huvudsakligen i de duktiga elevernas uppsatser (två gånger hos de medelmåttiga och fyra gånger hos de duktiga) pekar på detsamma. Man skulle anta att man lär sig att utelämnas inledaren först efter man behärskar relativsätser med inledaren tillräckligt bra. Även det faktum att det aldrig är fel att sätta ut inledaren kan ha sin påverkan. Inlärare tar det säkra och sätter ut inledaren för att minimalisera riskerna.

6.1.3 Preposition i samband med relativsatsinledaren

Fall då en preposition använts i samband med relativsatsinledaren förekommer i materialet sammanlagt 22 gånger. Strandningen av en preposition (22b) är den vanligaste typen med elva förekomster. Näst vanligast är utelämningen av en preposition (22a), som förekommer sammanlagt nio gånger i materialet. Den normala anknytningen dyker upp (22c) två gånger i uppsatserna. Följande exempel ur materialet illustrerar dessa tre typer:

- (22) a. Det finns också saker *som* gammaldags mammor inte vet någonting ____,
till exempel discodans. (N2808)
- b. Jag blev förtjust i pengar, *som* jag hade tillgång *till*. (N2908)

- c. Det är mycket fint att ha en människa *med vilken* man kan tala så här.
(L0808)

Strandningen är den vanligaste formen av dessa tre typer som förekommer i materialet. Nästan lika ofta har prepositionen utelämnats helt, men den normala anknytningen är klart sällsyntare i dessa gymnasisters uppsatser. Detta resultat strider mot den uppfattning att strandningen skulle vara ett markerat fenomen i relation till den normala anknytningen (se ovan s.24-25), men stöder på Bardovi-Harligs (1987) undersökning, som gav klart bevis för att inlärare lär sig strandningen före den normala anknytningen, och innan de lär sig någondera av strukturerna utelämnar de helt prepositionen. Utelämning av en preposition har redan behandlats i avsnitt 6.1.1. I följande tabell framgår siffrorna och det relativa antalet av dessa tre typer.

TABELL 22 Förhållandet mellan huvudord och preposition

typ	f	%
normal anknytning	2	9.1
strandning	11	50.0
utelämning av preposition	9	40.9
totalt	22	100.0

Den vanligaste formen är strandningen av en preposition med exakt hälften av fallen. Utelämningen av en preposition är nästan lika vanligt (40.9 %), medan den normala anknytningen har klart mindre förekomstfrekvens (9.1 %). Procentuella skillnader, speciellt när de inte är så stora, behöver dock inte vara pålitliga här eftersom det finns så få data. Resultatet liknar i alla fall Bardovi-Harligs resultat att inlärare är speciellt benägna att bilda enklare former (ingen preposition eller preposition strandning) i samband med relativsatser eftersom relativsatser är så pass komplexa strukturer. För att få fram i vilken ordning dessa elever har lärt sig formerna - om det stämmer med Bardovi-Harligs undersökning att man lär sig dem i ordningen 1) utelämning, 2) strandning, 3) normal anknytning - måste man se på hur fallen fördelar sig enligt årskurserna. Jfr.

TABELL 23 Utvecklingen i bruket av preposition i *som*-satser

typ	åk 1 f	åk 2 f	åk 3 f	totalt
normal anknytning	-	-	2	2
strandning	-	2	9	11
utelämning av prep.	4	2	3	9
totalt	4	4	14	22

Utelämningen av en preposition är vanligast i åk 1, och minskar därefter. Däremot förekommer strandningen eller den normala anknytningen ännu inte alls i åk 1. I åk 2 är utelämningen och strandningen lika frekventa, båda förekommer två gånger i materialet. Utelämningen av preposition börjar minska och de första fallen med strandningen dyker upp. Bruket av prepositionsstrukturer är dock ännu rätt sällsynt i åk 2. Åk 3 uppvisar sedan ett betydlig ökning i bruket av prepositionsobjekt: det förekommer sammanlagt 14 gånger i åk 3. Strandningen är den betydligt vanligaste typen med nio förekomster. Utelämningen förekommer ännu tre gånger och den normala anknytningen två gånger. Det ser ut att de flesta inlärare passerat utelämningsstadiet och befinner sig på strandningsstadiet i utvecklingen. Den normala anknytningen börjar dyka upp i uppsatserna men förekommer ännu rätt sällan. Exempelen är tyvärr ganska fåtaliga, vilket gör det svårt att dra några säkra slutsatser. För att få pålitliga resultat skulle det behövas fler data. Resultaten tyder dock på detsamma som Bardovi-Harligs undersökning: först tar man helst till utelämning av prepositionen, sedan dyker upp strandningen och till slut lär man sig den normala anknytningen. Även fördelnigen efter nivån pekar på detsamma: de svaga eleverna har oftast utelämnat prepositionen, använt strandningen mycket sällan (två gånger) och den normala anknytningen inte alls i sina uppsatser. Hos de duktigare eleverna är strandningen den vanligaste typen. Den normala anknytningen är ännu mycket sällsynt även hos dem.

6.2 *Vilken*-inledda relativsats

Relativpronomenet *vilken* hör främst till ett officiellt språk och skriftspråk. Det är böjligt; andra former är *vilket* och *vilka*. Det kongruerar med korrelatet i fråga om genus och numerus. (Nikander & Jantunen 1979, 81.) Följande exemplen förtydligar detta.

- (23) a. *den rapport vilken* nu inlämnats (SAG 1999, 495)
 b. *det underlag vilket* nu inlämnats (SAG 1999, 495)
 c. *många av de råden vilka* min mor gav mig (N7308)

Formen *vilket* kan användas för att syfta på hela den föregående satsen då denna utgör korrelatet. Satsen kallas för appositionell relativ bisats eller fri relativsats och den uttrycker ett påstående, dvs. den är bärare av en självständig språkhandling (SAG 1999, 511-514), jfr. (24a). Svenska Akademiens grammatik (1999, 493,513) skriver att som inledare till appositionell relativsats är *vilket* något mindre stelt än annars det relativa *vilken* är. En något ledigare parafra av den appositionella *vilket*-satsen är konstruktionen *något som*, jfr. (24b). Som tidigare redan nämnts kan man med vissa reservationer välja mellan inledaren *som* eller *vilken*, men endast *vilken* tåls som inledare när en preposition föregår inledaren, jfr. (24c).

- (24) a. *Cykeln smutsar inte ner miljön, vilket* är viktigt nuförtiden. (N7004)
 ≈ *Cykeln smutsar inte ner miljön. Det är viktigt nuförtiden.*
 b. *Dottern kom hem i torsdags, något som / vilket* gladdde föräldrarna mycket.
 c. Det är fint att ha en människa *med vilken* man kan tala så här (L0808).

Vilken / vilket / vilka som inledare av en relativ bisats är sällsynt i de undersökta elevernas uppsatser. Dess behärskningsprocent är 87.5 och den förekommer sammanlagt åtta gånger i materialet (2.3 % av alla inledare). Även här är dock förekomsterna så fåtaliga att den procentuella andelen inte nödvändigtvis är så pålitlig. Tre gånger rör det sig om formen *vilket* i funktionen att syfta på hela den föregående satsen. Tre gånger förekommer också formen *vilken*: en gång inkorrekt i stället för *vilket* som syftar på hela den föregående satsen och två

gångar med normal anknytning av en preposition. Den plurala formen *vilka* förekommer två gånger. *Vilken / vilket / vilka* förekommer sålunda fyra gånger i funktionen att syfta på ett ”vanligt” korrelat och lika ofta för att syfta på den föregående satsen. Jfr. tabellen nedan.

TABELL 24 *vilken / vilket / vilka* som relativsatsinledare

inledaren	f	fel	%rätt
<i>vilken</i>	3	1	66.7
<i>vilket</i> (syftar på hela satsen)	3	0	100.0
<i>vilka</i>	2	0	100.0
totalt	8	1	87.5

Formen *vilken* har alltså använts sammanlagt tre gånger i uppsatserna; två gånger i samband med en preposition (normal anknytning) och en gång inkorrekt i stället för *vilket* som syftar på hela den föregående satsen. Den har sålunda inte använts en enda gång där den är utbytbar mot *som*. Detta har med största sannolikhet sin förklaring i att man hellre använder det vanligare pronomenet *som* än pronomenet *vilken* då man kan välja mellan dem. Om man sätter ut prepositionen i början av relativsatsen är man dock tvungen att ta till den normala anknytningen och använda pronomenet *vilken*. Detta förekommer endast i uppsatserna skrivna i åk 3, vilket pekar på en relativt hög svårighetsgrad av formen. Jfr. exemplet (25a) nedan.

- (25) a. Det här är en fråga *om vilken* det har talats mycket också i vår lilla familj. (L5708)
- b. Jag har aldrig sett en (Porsche) i Seinäjoki, *vilket* skulle bli den största problem. (N7204)
- c. Då kan man också göra saker *vilka* man inte har hunnit att göra tidigare. (N5604)

Satserna som (25a) låter ganska stela och skriftspråkliga i svenskan, och de används inte i normalt talspråk. Den neutrala och frekventa *som* har i stor utsträckning åsidosatt bruket av *vilken* i nusvenskan. *Vilket* förekommer i materialet enbart i funktionen att syfta på hela den

föregående satsen (25b). Med tre förekomster kan dess bruk sägas vara rätt sällsynt i detta material. Parfrasen *något som* förekommer inte en enda gång. *Vilket* förekommer inte i uppsatserna skrivna i åk 1 och inte heller hos de svagaste inlärarna. Om den över huvudtaget används, är det sålunda för det mesta mera avancerade inlärare som gör det.

Den plurala formen *vilka* (25c) förekommer två gånger i materialet. Även om det är sällan, saknas den inte helt i materialet liksom bruket av formerna *vilken* och *vilket* i sådana fall då de är utbytbara mot *som*. Exemplet är nog fåtaliga, men ändå ser det ut som om formen *vilka* är den form av *vilken* som oftast används i stället för *som*. Denna böjliga inledare gör skillnaden mellan singularis och pluralis vilket den oböjliga *som* inte gör. Om man vill framhäva att det är frågan om pluralis kan man sålunda använda *vilka* i stället för *som*, vilket torde förklara det frekventare bruket av formen *vilka*.

Av nedanstående tabell framgår ännu bruket av *vilken* / *vilket* / *vilka* i olika årskurser. Ju avancerade inlärare, desto oftare används denna relativsatsinledare.

TABELL 25 Fördelningen av *vilken*, *vilket*, *vilka* enligt årskurs

årskurs	f	fel	%rätt
åk 1	-	-	-
åk 2	4	1	75.0
åk 3	4	-	100.0
totalt	8	1	87.5

Vilken / *vilket* / *vilka* börjar användas i åk 2, då dess behärskning är 75-procentigt och den dyker upp fyra gånger i uppsatserna. I åk 3 är förekomsterna lika med åk 2, men behärsningen har blivit bättre: alla former som förekommer är korrekta. Det ser ut att sannolikheten för bruket av denna inledare ökar med takt man avancerar i studierna. Tyvärr finns det nog så få data att det är svårt att granska företeelsen mycket pålitligt med detta material.

6.3 *Vars*-inledda relativsatser

Vars och *vilkas* är relativa pronomen i genitiv. De tillhör båda skriftspråket och det formella talspråket. *Vilkas* används bara för att syfta på ett pluralt korrelat, *vars* accepteras nuförtiden både i singularis och pluralis. I samband med *vars* och *vilkas* föregår prepositionen korrelatet. (SAG 1999, 490-493.) Jfr. följande exemplen som är ur Svenska Akademiens grammatik.

- (26) a. en truck *med vars* ägare vi förhandlar.
 b. truckar *på vilkas* bromssystem man knappast kan lita

Med ett undantag saknar relativpronomenets genitivformer helt i materialet. Den förekommer bara en enda gång, jfr. (27a) nedan.

- (27) a. Jag lever i en stad *vars* butiker, bank eller post ligger bara ett eller två kilometer från oss (N0404).

Det ringa bruket av de genitiva inledarna tyder på något slags underanvändning. På bekostnad av dessa mera sällsynta relativsatsinledare överanvändas möjligen det vanligaste relativpronomenet *som*. När man borde ta till en genitivform omformulerar man satsen så att man inte behöver använda den, vilket kan hända både medvetet och omedvetet. Det är nog värt att komma ihåg att det inte är frågan om underanvändning i någon större utsträckning, eftersom *vars* och *vilkas* inte heller är så frekventa i standardsvenskan, även om de nog torde vara vanligare än i detta material. Resultatet är också liknande med NP-hierarkin: genitiv är den näst lägsta positionen i den och kan även sålunda antas vara en rätt svår konstruktion för inlärare.

6.4 *Vad*-inledda relativsätser

Svenska Akademiens grammatik (1999, 506) anger att relativsatsinledaren *vad* vanligen inleder relativa bisatser som saknar korrelatet och som därför har nominal funktion i den överordnande satsen. Jfr. följande exempel.

- (28) a. *Vad* God har given åt en får räcka, säger mormor. (N7608) (subjekt)
 b. Hon vet *vad* jag måste säga. (L0508) (direkt objekt)
 c. Han gick ut och köpte *vad som* behövdes. (SAG 1999, 506) (direkt objekt)
 d. Du listen inte *på vad* din mamma säger. (L1908) (prepositionsobjekt)
 e. Detta var *vad* Vilhelm väntat *på*. (SAG 1999, 506) (predikativ)

I ovanstående exempel utgör relativsatsen ett nominalt led i den överordnande satsen: subjekt, direkt objekt, prepositionsobjekt och predikativ är representerade i dessa exempel. Inledaren *vad* följs obligatoriskt av *som* när relativsatsen annars skulle sakna subjektet (28c). Den *vad*-inledda relativsatsen kan inte föregås av preposition som hör till relativsatsen utan den måste placeras i slutet av satsen liksom i samband med pronomenet *som* (28e). En sådan här korrelatlös relativsats som är inledd av *vad* kan alltid parafraseras med *det* + relativ bisats: *vad jag köpte* = *det (som) jag köpte*. Den *vad*-inledda relativsatsen kan dessutom också ha en attributiv funktion i den överordnande satsen; den kan vara attribut till korrelatet *allt*. (SAG 1999, 506-507.) Jfr. följande exempel.

- (29) a. När man är ung vet man inte alltid *allt vad som* är bäst till en.
 (N2508)
 b. Regissören betalade deras hotellrum och *allt vad* de behövde.
 (N4708)

I dessa exempel är relativsatsen attributiv: den syftar på korrelatet *allt*. Exempelsatsen (29a) måste ha ett formellt subjekt *som*, för annars skulle den sakna subjektet. I den senare exempelsatsen finns det däremot redan ett subjekt, *de*.

Den *vad*-inledda relativsatsen är den näst vanligaste relativsatstypen efter *som*-satser i materialet. Den förekommer sammanlagt 45 gånger, vilket utgör den procentuella andelen av 12.7 av alla relativsatser. Påfallande i bruket av *vad*-satser är den låga korrekthetsprocenten (46.7 %). Över hälften av satserna är felaktiga i något avseende. Det som ytterligare är speciellt i bruket av *vad*-satser är att de förekommer klart oftast i uppsatserna skrivna i åk 3 (se tabell), 31 gånger av totalt 45. Grupperingen enligt nivån uppvisar däremot att *vad*-satser är vanligast i de svagaste uppsatserna och sällsyntast hos de duktigaste eleverna. Jfr. tabellen nedan.

TABELL 26 Fördelningen av *vad*-satser enligt årskurs

årskurs	f	fel	%rätt
Åk 1	9	8	11.1
Åk 2	5	2	60.0
Åk 3	31	14	54.8
Totalt	45	24	46.7

Denna tabell visar fördelningen av *vad*-satser enligt årskursen. Som man ser i tabellen är bruket av *vad*-satser klart vanligast i åk 3, även om andelen korrekta satser är bara drygt hälften av alla, 54.8 %. Detta förklaras tydligen med att ivrigast i bruket av *vad*-satser är de svaga eleverna, som oftare producerar inkorrekta former. I åk 1 är behärskningen av *vad*-satser mycket låg, 11.1 %, vilket betyder att bara en enda form är korrekt av de totalt nio fall. Detta pekar på att korrekt bruk av *vad*-inledda relativsatser tillägnas ganska sent och att *vad* används som relativsatsinledare utöver dess egentliga område. Behärskningen av *vad*-inledda relativsatser är bäst i åk 2: 60 % av satserna är korrekta. Då är nog bruket av strukturen mycket sällsynt. För att kunna ge några mera adekvata förklaringar måste man först ta en närmare titt på felaktiga satser, vilket jag kommer att göra litet senare. Låt oss först se på sambandet mellan nivån och bruket av *vad*-satser.

TABELL 27 Fördelningen av *vad*-satser enligt nivå

Nivå	f	fel	%rätt
Svag (N1)	20	13	35.0
Medelmåttig (N2)	14	8	42.9
Duktig (N3)	11	3	72.7
Totalt	45	24	46.7

De svaga eleverna har producerat de flesta *vad*-satser även om de inte till synes har behärskat dem. Över hälften av de svaga och också de medelmåttiga elevernas *vad*-satser är inkorrekta. De duktiga eleverna har producerat betydligt färre *vad*-satser än de svaga, men de satser som de producerat är med klart större sannolikhet korrekta: korrekthetsprocenten hos de duktiga är 72.7 (jfr. hos de svaga 35.0). Resultatet som de duktiga eleverna uppvisar påminner om den klassiska studien om undvikandet av Schacter. Man behärskar nog strukturen och använder den korrekt då man gör det, men av något skäl är man benägen att undvika den i sin egen produktion. Å andra sidan behöver det inte vara frågan om undvikandet hos de duktiga eleverna utan överanvändning hos de svaga eleverna, vilket verkar också mera sannolikt. För att kunna säga något mera djupgående om detta behövs det nog närmare information av felaktiga satser. I följande redogörs för feltypen i *vad*-satser.

Behärskningsen av *vad*-inledda relativsatser är ganska låg i materialet. En närmare analys av felen visar att det oftast rör sig om överanvändningen av *vad* som relativsatsinledare: den har använts i stället för *som* och *vilken*. Andra feltyper som förekommer i materialet är avsaknaden av subjektet och den inkorrekta kombinationen ”det *vad*”. Jfr. tabellen nedan.

TABELL 28 Feltyperna i *vad*-satser

Feltyp	f	%
Fel inledare	14	58.3
Subjekt saknas	6	25.0
Typen <i>det vad</i>	4	16.7
Totalt	24	100.0

Den största felgruppen i bruket av *vad*-inleddda relativsatser utgörs av fallen där *vad* felaktigt använts i stället för något annat pronomen: 58.3 % av felen hör till denna grupp (sammanlagt 14 förekomster). Oftast, 11 gånger, har *vad* använts i stället för *som*. Tre gånger har det använts för att syfta på hela den föregående satsen, alltså i stället för *vilket* eller *något som*. Låt oss först se på exemplen där *vad* förekommer i stället för *som*.

- (30) a. *Jag bor i Muurame, *vad* är när Jyväskylä. (L0201)
 b. * I mars har vi ändå ett sportlov, *vad* är en vecka lång. (L5801)
 c. *Man behöver inte köpa bensin och andra medel *vad* man behöver med bilen. (L5104)
 d. *Om jag har pengar med mig kan jag köpa nånting *vad* jag inte behöver. (N7708)

Bruket av *vad* i stället för *som* strider mot förväntningar med tanke på att *som*, som är den överlägset vanligaste relativsatsinledaren, snarare än *vad* kunde antas överanvändas. Förklaringen för detta torde vara en slags förenkling: när inlärarna inte känner till svenskans relativsatsinledare, tar de till frågeordet *vad* som är ett lätt ord som alla kommer ihåg, och som därför lätt kan användas i inlärarspråket utöver sitt egentliga användningsområde. Inlärarna kan i alla fall räkna med att bli förstådda även om formen inte skulle vara riktigt korrekt. Det faktum att överanvändningen av *vad* förekommer främst hos de svaga eleverna stöder på denna uppfattning.

Vad har överanvänts också i stället för *vilket* som syftar på hela den föregående satsen. *Vad* förekommer i denna funktion sammanlagt tre gånger, vilket är ganska mycket jämfört med att den korrekta formen *vilket* förekommer också bara tre gånger i denna funktion. Jfr. exemplen nedan.

- (31) a. *Vi har många loven under läsåret *vad* är god. (L5801)
 b. *Kvinnorna sminkar sig cirka en timmar varje morgon, *vad* betyder att det är 365 timmar varje år. (N0808)

Vad i stället för *vilket* förekommer i alla nivågrupperna samt i åk 1 och åk 3. Det är nog omöjligt att tala om några tendensen på grund av tre förekomster i materialet. Förutom den redan nämnda förklaringen för bruket av *vad* i stället för andra inledare kan i dessa fall också handla om interferens från målspråket. Finskans *mikä*, vars översättning på svenska är *vad*, inleder i finskan relativsatser som syftar på hela den föregående satsen. Detta tillsammans med övergeneraliseringen förklarar med stor sannolikhet bruket av *vad* i dessa fall.

Den näst största felgruppen i bruket av *vad* utgör avsaknaden av subjektmarkören med andelen 25 % av alla felaktiga *vad*-satser (sex förekomster). I svenskan gäller det ju att sätta ut det formella subjektet *som* om relativsatsen annars saknar subjektet. Detta formella *som* är det som oftast saknas i dessa satser (i fem av sex fallen) (32a och 32b). Därtill fattas subjektet *man* en gång (32c).

- (32) a. **Vad* ___ blir av mig det kan framtiden visa. (L0501)
 b. *Han har också fått många prisen, nästan allt *vad* ___ är möjligt. (N2708)
 c. *Man litar på bara själv och tror att allt *vad* ___ gör är rätt. (L5208)

Avsaknaden av subjektet kan ha sin förklaring i transfer från målspråket. Finskan och svenskan skiljer sig nämligen från varandra på denna punkt: svenskan kräver alltid subjektet i satsen, och om det annars inte skulle behövas måste man sätta ut det formella subjektet *som*. Finskan däremot kan bilda grammatiskt korrekta satser också utan subjektet. Om man tänker på de finska översättningarna för satserna i exemplen (32a) och (32b), märker man att dessa satser översätts till finskan med en form som saknar ett utsatt subjekt:

- (33) a. *Mikä minusta tulee isona*, sen voi tulevaisuus näyttää.
 b. Hän on myös saanut monia palkintoja, melkein kaiken, *mikä on mahdollista*.

Exempelsatsen (32c), som saknar subjektet *man*, är däremot inkorrekt också i finskan utan subjektet. Detta var också ett enda fall av det här slaget i detta material, vilket sålunda utgör

ett specialfall. Det är sannolikt att satsens passiva betydelse har vållat problem för inläraren i detta fall.

Den felaktiga typen *det vad* har andelen 16.7 % av felaktiga *vad*-satser (fyra förekomster) i materialet. Jfr. exemplet nedan:

(34) a. *De var mycket glada om *det vad* hade hänt. (N2708)

Detta går sannolikt tillbaka på det faktum att det relativa *vad* kan parafraseras med *det som*. Så kan den relativa satsen i exemplet (34a) lyda antingen ”vad som hade hänt” eller ”det som hade hänt”. Inlärarna har för enkelt blandat ihop reglerna. En annan förklaring är transfer: det relativa *vad* liksom dess parafra *det som* översätts till finskan med formen *se mikä*, vars direkta motsvarighet i svenskan är just **det vad*. Därtill finns det ännu en möjlig förklaring, som även troligen är den mest vägande, och som också går tillbaka på transfer. Det faktum att *vad*-satser vanligen är korrelatlösa, nominala relativsatser i svenskan (förutom korrelatet *allt* vars attribut kan vara en *vad*-inledd relativsats), kan vålla problem för finska inlärare i vissa fall, särskilt i fråga om prepositionsobjekt. Följande exempelsatser förtydligar detta:

(35) a. De var mycket *glada över vad som* hade hänt.

b. He olivat hyvin *iloisia siitä mitä* tapahtui.

När man jämför dessa två satser, en svensk sats (35a) och dess finska översättning (35b), ser man att man inte behöver sätta ut något substantiv eller pronomen efter prepositionen *över* i svenskan, vilket skulle vara ett korrelat till *vad*-satsen. *Vad*-satsen följer i stället direkt efter prepositionen och utgör ett nominalt led, prepositionsobjekt, till huvudsatsen. Finskan, som inte har några prepositioner, måste däremot uttrycka strukturen på ett annat sätt. I den finska satsen (35b) måste det finnas korrelatet *siitä*, som är en böjd form av ordet *se* och som med böjningsändelsen uttrycker det som svenskan med prepositionen: adjektivets rektion. En svensk säger *glad över veckoslutet*, en finsk däremot *iloinen viikonlopusta*. Detta faktum har sannolikt sin inverkan på detta slags svårigheter hos finska inlärare. De transfererar

modersmålets struktur till inlärarespråket och sätter in ordet *det* som motsvarar finskans *se*, även om *det* är överflödigt i svenskan.

Att dessa gymnasister har märkbara problem med *vad*-inledda relativsatser har i denna studie förklarats å ena sidan med en slags förenkling eller övergeneralisering och å andra sidan med transfer från målspråket. Fall då *vad* använts i stället för någon annan inledare förklaras i de flesta fall av övergeneraliseringen, men i fall då den förekommer i stället för *vilket* är det troligt att även transfer har sin inverkan. Feltyper som avsaknaden av subjektet och typen *det vad* förklaras däremot för det mesta av interferens. Det är ibland svårt att säkert säga vilkendera av förklaringarna som är den som är mera vägande. De utesluter varandra inte heller, för det är ofta frågan om olika faktorerers samverkan. Det skulle behövas mer forskning och jämförelser mellan olika språk för att kunna dra några mera generella slutsatser om företeelsen.

6.5 Relativsatser inledda av relativa adverb

När, då, där och *dit* är relativa adverb som kan fungera som relativsatsinledare i svenskan. Relativa bisatser inledda med något av dessa adverb har vanligen adverbial funktion i satsen och är oftast korrelatlösa. *Då / när* anger tidpunkt (36a), *där* befintlighet på en plats (36b) och *dit* riktning (36c). *När* och *då* inleder alltså temporala relativsatser och *där* och *dit* lokala relativsatser. *När* är stilistiskt neutralt, medan *då* av de flesta språkbrukare uppfattas som skriftspråkligt eller som mindre ledigt talspråk. Relativa adverb kan inte föregås av en preposition. (SAG 1999, 507-509.) Jfr. följande exempel.

- (36) a. Han befann sig i Paris *när / då* giljotinerna började användas. (SAG 1999, 507)
- b. Jag vill bo *där* det är sommar hela året. (SAG 1999, 509)
- c. Hon har redan gett sig av *dit* de där flyttfåglarna är på väg. (SAG 1999, 509)

Nikander & Jantunen (1979, 144-145) skriver att dessa pronomen används också i huvudsatsen men då har de en annan funktion och betydelse:

- (37) a. *Då* kom han.
 b. Minns du dagen, *då* han kom?

I (37a) utgör *då* adverb i huvudsatsen medan i (37b) är det frågan om ett relativt adverb som fungerar som bisatsinledare. (Nikander & Jantunen 1979, 144-145.) Man ska ytterligare hålla isär frågeorden *var / vart*. De kan enligt Viberg (1986, 174) aldrig inleda en relativsats i svenskan. Jfr. följande exemplen ur Nikander & Jantunen (1979, 144-145) :

- (38) a. *Var* bor Anders? (direkt frågesats, huvudsats)
 b. Vet du, *var* Anders bor? (frågande bisats)
 c. Vi besökte Borgå, *där* Anders bor. (relativsats)

Relativ bisats inledd av *när / då / där / dit* kan också fungera som attribut liksom övriga attributiva relativsatser. Korrelatet betecknar då tid (39a) eller lokalitet (39b). I attributiv användning är inledaren ibland utbytbar mot *som* eller kan utelämnas i restriktiv bisats (39c). (SAG 1999, 508-510.)

- (39) a. *veckan när /då* giljotinerna började användas
 b. *staden där* hon tänker bosätta sig / *dit* hon tänker flytta
 c. Vi pratade ofta om *den dagen när / då / som / - /* min bror var här.

Relativa adverb förekommer rätt sällan i materialet. *Där* är det enda adverbet som över huvudtaget dyker upp i uppsatserna, vilket händer åtta gånger (2.3 % av alla relativsatsinledare). De andra används inte ens en enda gång, vilket är ett tecken på att inlärarna underanvänt dessa former. Däremot förekommer sammanlagt tio gånger någon annan, felaktig inledare på en plats där ett relativt adverb borde användas. Oftast i dessa fall, åtta gånger, handlar det om lokala och två gånger om temporala relativsatser. Även andelen

dessa felaktiga inledare syns i tabellen nedan (analysen i obligatoriska kontexter), men bruket av dem behandlas närmare i avsnitt 6.6. Jfr tabellen nedan.

TABELL 29 Fördelningen av relativa adverb och deras felaktiga motsvarigheter

adverb	f	fel	%rätt
där	8	-	100.0
dit	-	-	-
då	-	-	-
när	-	-	-
*var	6	6	0.0
*vem	1	1	0.0
*vart	1	1	0.0
*som	2	2	0.0
totalt	18	10	44.4

Tabellen visar bruket av relativa adverb i obligatoriska kontexter. Funktioner i vilka ett relativt adverb borde användas förekommer i uppsatserna sammanlagt 18 gånger (5.1 % av allt), varav visserligen bara åtta fall inleds av ett relativt adverb. Detta innebär att behärsksningen av relativa adverb är jämförelsevis låg hos dessa gymnasister: 44.4 % av satserna har en korrekt inledare. I alla dessa fall är det frågan om *där*, som är det enda relativa adverbet som förekommer i uppsatserna. Dess behärskningsprocent är 100.0: varje relativsats inledd av *där* är korrekt i materialet. Jfr. exemplen nedan.

- (40) a. Jag har ett eget rum *där* jag har TV, video och stereo. (L5201)
 b. Leif och Anna flyttade till Hollywood, *där* Leif spelade i olika filmer.
 (N6508)

I båda dessa exemplen har relativsatsen en attributiv funktion och korrelatet som inledaren syftar på står i huvudsatsen. Samma gäller även hela materialet: alla relativsatser som har en adverbiell funktion är attributiva i uppsatserna. Strukturen är kanske lättare att producera än en struktur där relativsatsen utgör en nominal funktion i huvudsatsen. Det betyder nämligen att det nominala ledet är en hel sats, som naturligtvis är svårare att handskas med än ett ord.

Inledaren *där* förekommer i materialet lika ofta hos de svaga och duktiga eleverna samt i årskurs ett och årskurs tre. På grund av detta material är det nog svårt att dra några slutsatser eftersom antalet förekomster är så litet, men det ser ut som om svårigheterna inte är sådana som realiseras i skillnaderna mellan de svaga och duktiga eleverna eller i prestationen i olika årskurser. Lika ofta som det korrekta *där* förekommer en felaktig inledare i samma funktion i uppsatserna: *var*, *vart* eller *vem*. *Var* och *vart* förekommer i materialet alltid i stället för *där* (*var* sex gånger och *vart* en gång), *vem* förekommer oftast i stället för *som* men en gång också i stället för *där*. Bruket av sådana här felaktiga motsvarigheter förklarar den låga frekvensen av relativa adverb samt tyder på svårigheterna i deras användning.

Det relativa adverbet *då* / *när* förekommer inte i materialet, men som inledare i en temporal relativsats förekommer pronomenet *som* felaktigt två gånger, jfr. (41a) nedan.

(41) a. *...jag har spelet alla sommar, *som* den har varit vacker dag (N5601).

Detta tyder på övergeneraliseringen av *som* då man utvidgat dess bruk till de temporala relativadverbens (*då* eller *när*) område. Å andra sidan avslöjar resultatet undvikandet av *då* / *när*.

Det är svårt att ge någon säker förklaring till varför behärsknigen av relativa adverb är så låg bland dessa gymnasister och varför alla andra relativa adverb utom *där* saknas i uppsatserna. Inlärarna har till synes underanvänt dem. I jämförelse med *dit* är *där* nog med största sannolikhet vanligast av de två lokala relativadverben. *Dit*, som anger riktning, kan logiskt antas tillägnas senare än *där* som betecknar befintlighet. Man skulle ha väntat sig att de temporala relativadverben *när* och *då* hade ens några gånger förekommit i materialet. Relativa adverb är nog inte så frekventa relativsatsinledare jämfört med t ex *som*, vilket delvis kan förklara deras låga frekvens. Det är ett allmänt känt faktum att språket som inlärarna använder är begränsat och reducerat, speciellt i början av inläringen. Inlärarna kan inte utnyttja alla språkets möjligheter så mångsidigt som infödda talare, utan bildar i stället enklare strukturer och favoriserar (övergeneraliserar) vanliga former på bekostnad av de mindre vanliga i sin

egen produktion. Även om man passivt kan en mängd ord och strukturer tar det sin tid innan ett inlärt ord eller en inlärd struktur överförs från passiv förståelse till aktivt bruk. Detta kan ske då ordet eller strukturen är tillräckligt frekvent i inputen som inläraren är utsatt för, eller om man speciellt fäster uppmärksamhet vid dem t ex i undervisningen.

6.6 Relativsätser inledda av inkorrekt inledare

De felaktiga former som förekommer i materialet som relativsatsinledare är alla frågeord. *Vad*, *var*, *vem* och *vart* är de orden som i uppsatserna använts felaktigt i stället för någon av de rätta inledarna. Av dessa hör dock *vad* till de svenska inledarna, men här är det frågan om bruket av den utöver dess egentliga användningsområde. Den har tagits med i nedanstående tabell, men dess bruk behandlas inte närmare i detta avsnitt, utan det har redan gjorts i avsnitt 6.4.

TABELL 30 Felaktigt bruk av frågeord som relativsatsinledare

inledare	f	procentuell andel
<i>vad</i>	14	4.0
<i>var</i>	6	1.7
<i>vem</i>	6	1.7
<i>vart</i>	1	0.3
totalt	27	7.7

Dessa frågeord förekommer felaktigt som relativsatsinledare sammanlagt 27 gånger i materialet, vilket är 7.7 % av alla inledare. Det rör sig därmed om överanvändningen av dem då man använt dem utöver deras egentliga område i relativsatsinledarens funktion. *Vad* är den vanligaste av dessa: den förekommer sammanlagt 14 gånger inkorrekt i stället för en annan relativsatsinledare, vilket betyder att 4.0 % av materialets relativsätser hör till denna grupp. *Vad* har för det mesta använts i stället för *som* (elva gånger), men den förekommer också i stället för *vilket* som syftar på hela den föregående satsen (tre gånger). Detta har behandlats mera under rubriken ”felaktiga *vad*-sätser”. Därtill förekommer både *var* och *vem* sex gånger

(1.7 %) i relativsatsinledarens funktion, samt *valt* en gång (0.3 %). I följande redogörs närmare för dessa fall.

6.6.1 *Var* - och *valt* -inledda relativsatser

Bruket av *var* som relativsatsinledare (sex förekomster) är nästan lika vanligt som bruket av den korrekta formen *där* (åtta förekomster) i materialet. Av något skäl är eleverna benägna att överanvända frågeorden som relativsatsinledare. Kanske de är så frekventa ord i språket att de lätt används utöver deras egentliga område. Jfr. följande exemplen.

- (42) a. *Men här i Jyväskylä är inte mycke goda platser *var* kan dansa.
(L2301)
- b. *Anna och Leif hade kommit till studion *var* den berömda regissören jobbade. (N6308)

Var-inledda relativsatser har producerats i alla årskurser och nivågrupper. De svagaste eleverna har dock producerat fyra av dessa sex satser, vilket tyder på att bruket är allmännast just hos dem. *Var* förefaller troligen lättare för dem än *där*, för den är ju ett vanligt frågeord som dessutom har flera funktioner i språket; bl.a. att inleda frågande bisatser. Det kan vilseleda inläraren att använda den också som relativsatsinledare. Dessutom ligger *var* närmare den finska motsvarigheten än *där*: *siellä (där)* inleder inte relativsatser i finskan, men *missä (var)* kan däremot åtminstone i talspråket göra det. Transfer kan sålunda även här samverka i processen när en finsk inlärare tar till *var* i stället för *där*.

Frågeordet *valt* förekommer en gång i materialet som relativsatsinledare som betecknar befintlighet. Man skulle tro att det hade använts i stället för *dit*, eftersom det anger riktning liksom *valt*, men i detta fall är det frågan om befintligheten och den rätta inledaren skulle sålunda vara *där*, jfr. (43a):

- (43) a. Tydligen är de där *valt* vi har allra mest hittat. (N3708)

Detta fall förklaras med största sannolikhet med skillnaderna i verbets rektion mellan finskan och svenskan. I finskan säger man *etsiä jostakin*, men i svenskan *leta efter någonstans* ("etsiä jossakin"). Den form som inläraren använts är dock inte heller en direkt motsvarighet till den finska formen: den skulle vara *varifrån*, inte *vart*. I alla fall verkar det troligt att skillnaderna i verbets rektion har fört eleven in på fel spår och i det avseende skulle det felaktiga bruket sålunda gå tillbaka på interferens.

6.6.2 *Vem*-inledda relativsatser

Vem inleder materialets relativsatser sex gånger (1.7 %), den är alltså lika frekvent som *var* i detta material. Vanligtvis har den ersatt inledaren *som* (fem gånger), men den förekommer också en gång i stället för det relativa adverbet *där*. Bruket i funktionen av *som* behandlas först. Jfr. exemplen nedan.

- (44) a. Min mamma är inte en tråkig människa *vem* bara vill göra mitt liv tråkigt. (N7008)
- b. De gick till damen *vem* satte bakom bordet. (N6308)
- c. A-team är grupp pojkar och flickor *vem* har lyckats att simma bra i året. (N6501)
- d. Men jag har två häster, *vem* jag sköter. (N0501)

Bruket av *vem*-inledda relativsatser förekommer i alla årskurser i de svaga och medelmåttiga uppsatserna. Exempelsatserna (44a) och (44b) har producerats av abiturienter. Satsen (44c) avviker från de två första satserna på den punkten att den syftar på två plurala korrelat, *flickor och pojkar*. Satsen (44d) är speciell i det avseende att inledaren *vem* syftar på ett pluralt korrelat som betecknar djur. Den har producerats av en svag elev i åk 1. *Vem* som relativsatsinledare förekommer inte i de duktiga elevernas uppsatser, även om den förekommer ännu hos de svaga och medelmåttiga abiturienter. Nivån av elevens språkkunskaper verkar sålunda snarare än studietiden hänga samman med bruket av *vem*.

Bruket av *vem* i stället för *som* tyder på underanvändning av *som*. Om man räknar med de fall då *vad* använts i stället för *som* (elva gånger) blir det sammanlagt sexton fall då det relativa *som* inkorrekt ersatts av någon annan inledare i materialet. Även om *som* är en så frekvent relativsatsinledare i svenskan har den sålunda underanvänts. Överanvändningen av den förekommer också i materialet (två gånger i stället för *då* / *när* och en gång i stället för *varav*), men den är signifikant sällsyntare än underanvändningen och förekommer alltid i stället för relativt sällsynta inledare. Att även bruket av en så vanlig relativsatsinledare som *som* underanvänts tyder på någorlunda svårigheter med och brister på kunskaperna om svenskans relativsatser. Okunskapen om svenskans relativsatser får eleverna att ta till former som är frekventa i språket och som påminner om strukturen så pass mycket att de är begripliga, även om inte helt korrekta. Frågeorden verkar vara sådana former som man lätt tyr sig till. Dessutom påverkar inte bruket av *vem* satsernas begriplighet i dessa fall.

Därtill förekommer frågeordet *vem* en gång i materialet i stället för det relativa adverbet *där*, jfr.(45a) nedan:

(45) a. ...gå och se hur vackra är det naturen *vem* du bor. (L2004)

Denna sats har producerats i åk 2 av en medelmåttig elev. Det är svårt att hitta förklaring för dess existens, och jag börjar inte heller analysera fallet mera. Det är möjligt att eleven förväxlat frågeorden *var* och *vem*. Exemplet visar ändå hur märkvärdiga konstruktioner man kan stöta på i inlärarespråket.

6.7 Sammanfattning

Enligt förväntningarna var *som* den överlägset vanligaste relativsatsinledaren i materialet. Dess bruk behärskades också klart bättre än genomsnittet: 92.6 % av satserna var korrekta, medan den genomsnittliga rättprocenten i hela materialet var 83.3. De flesta fel i *som*-satserna gällde bruket av prepositioner i samband med relativsatsinledaren, vilket förklarades dels av

transfer och kapacitetsfaktorer samt markeringshypotesen. Alla dessa bidrar till problem med bruket av prepositioner. Överanvändning av *som* utöver dess användningsområde var mycket ringa i uppsatserna, även om man skulle ha kunnat tro det på grund av att den är så en vanlig relativsatsinledare.

Däremot övergeneraliserades bruket av vissa frågeord och de användes felaktigt i relativsatsinledarens funktion. *Vad*, *var* och *vem* var de frågeorden som oftast dök felaktigt upp på relativsatsinledarens plats. Även *vart* förekom i denna funktion. Bruket av sådana här parafrafer förklarades i stort sett med att frågeorden är så vanliga i språket och de är bekanta för inlärare, vilket lätt får eleverna att använda dem också i funktioner i vilka dem inte kan förekomma. Vissa former visade dessutom tecken på interferens, som i så fall utgör en samverkande faktor för övergeneraliseringen.

Behärsksningen av *vad*-inledda relativsatser var låg: över hälften av satserna var inkorrekta. Bruket av *vad* som relativsatsinledare hade överanvänts mycket, speciellt av de svaga eleverna. Därtill vållade bruket av det formella subjektet samt parafrazen *det som* problem för eleverna, vilket troligen har sitt ursprung i transfer från modersmålet.

Bruket av relativa adverb visade sig vara ganska ringa hos dessa elever; av dem var det bara *där* som förekom som relativsatsinledare i uppsatserna. Funktioner då relativa adverb borde ha använts förekom nog oftare, men i stället för dem förekom i funktioner någon annan, inkorrekt inledare. Detta är ett tecken på underanvändningen av relativa adverb, vilket troligen har sin ursprung i att de inte är så vanliga som relativsatsinledare, utan oftare förekommer som ett adverb i huvudsatsen.

Vilken, som är ett skriftspråkligt variant till *som*, även om de inte är helt utbytbara, förekom mycket sällan i dessa elevers produktion. Nästan alltid, då det var möjligt att välja mellan *vilken* och *som*, valde eleverna bruket av *som*. Bara då det var frågan om plurala korrelat hade *vilka* ett par gånger föredragits framför *som*. Formen *vilken* förekom endast i samband med den normala anknytningen av prepositionen, då den inte är utbytbar mot *som*, eftersom strukturen kräver strandningen av prepositionen. Strandningen var dock klart vanligare än den

normala anknytningen av prepositionen. Formen *vilket* förekom endast i funktionen att syfta på hela den föregående satsen, och sålunda inte heller i situationer då man hade kunnat välja mellan *vilket* och *som*. Resultatet visar samma tendens som standardsvenskan: *vilken* används sällan i normalt språk för den präglas av en stel, skriftspråklig karaktär.

De genitiva relativsatsinledarna fattades med ett undantag helt i materialet. En *vars*-inledd sats förekom en enda gång. Avsaknaden av dem förklaras åtminstone delvis utifrån NP-hierarkin: genitiv är den näst lägsta positionen i hierarkin och sålunda skulle dyka upp i inlärarespråket ganska sent. Å andra sidan har genitiv i många undersökningar visat sig bryta mot hierarkin. I följande avsnittet redogörs närmare för realiseringen av NP-hierarkins ordning i denna undersökning.

7 RELATIVSATSINLEDARNAS FUNKTIONER I UPPSATSERNA

Som det framgår av denna undersökning (se avsnitt 4.1, s.22) är det i svenskan möjligt att relativisera alla sex satsdelsfunktioner, som också kallas för positioner. Dessa är subjekt, direkt objekt, indirekt objekt, prepositionsobjekt, genitiv och komparationsstruktur, och de bildar enligt många forskare en hierarki (SU > DO > IO > PO > GEN > OCOMP). Hierarkin avspeglar sig i inlärningsordningen samt i förekomstfrekvensen. Några undersökningar har dock fått resultat som inte i alla avseenden stämmer med denna hierarki, speciellt ställningen av genitiv och indirekt objekt har visat sig vara problematiska (se t ex avsnitt 4.4 och 4.5). Därför intresserade jag mig för frågan hur relativsatserna i detta material förhåller sig i detta avseende.

Resultaten av denna undersökning är nog inte direkt jämförbara med Keenan & Comries undersökning eller med de senare undersökningar som tillämpat deras analys på L2-forskning, eftersom den kvantitativa beskrivningen av denna undersökning avviker från deras beskrivning. Materialet för denna undersökning består av uppsatser som gymnasisterna skrivit,

medan materialet hos forskare som sysslat med NP-hierarkin vanligen har samlats på ett annat sätt. Därför jämför jag inte denna undersöknings resultat med tidigare undersökningar. Denna undersökning ger i stället nyttig information om hur inlärare handlar i detta avseende när det gäller fri produktion. Det som ytterligare gör analysen av resultaten lite problematisk är att förekomsterna av några positioner är ganska få eller till och med lika med noll. Avsaknaden av vissa former talar dock också sitt språk.

Enligt förväntningarna är subjektet den vanligaste NP-hierarkins funktion som relativiserats i materialet. Näst vanligast är direkt objekt, men indirekt objekt förekommer inte alls i materialet. Prepositionsobjekt är den tredje vanligaste funktionen, följd av genitiv. De sällsyntaste funktionerna är komparationsstruktur och indirekt objekt, ingen av dem har några förekomster. Därtill har jag tagit med den adverbiala funktionen i denna undersökning, även om den inte ingår i NP-hierarkin. I dessa fall betecknar inledaren tid eller lokalitet, och de förekommer inte så sällan i materialet. Jfr. tabellen nedan.

TABELL 31 Relativsatsinledarnas funktioner i materialet

funktion	f	%
subjekt	227	64.3
direkt objekt	91	25.8
indirekt objekt	-	-
prepositionsobjekt	14	4.0
genitiv	1	0.3
komparationsstruktur	-	-
adverb	20	5.6
totalt	353	100.0

Den vanligaste funktionen subjekt förekommer 227 gånger (64.3 %) i materialet. Den näst vanligaste funktionen, direkt objekt förekommer 91 gånger (25.8 %). Om man räknar med den adverbiala funktionen är den tredje vanligast i denna undersökning: inledare som betecknar tid eller lokalitet förekommer 20 gånger (5.6 %) i uppsatserna. Prepositionsobjekt blir då fjärde med 14 förekomster (4.0 %). Därefter kommer genitiv, som dyker upp en gång (0.3 %) i uppsatserna. Relativiseringen av indirekt objekt samt komparationsstruktur saknar helt.

Denna undersökning visar alltså ordningen SU > DO > (ADV >) PO > GEN > IO / OCOMP. Subjekt är den överlägset vanligaste relativsatsinledarens funktion i materialet, men ganska frekvent är också direkt objekt -funktionen. Dessa två funktioner tillsammans utgör 90 % av alla fall i materialet. Detta var ju förväntat: subjekt är det vanligaste satsledet av dessa, och direkt objekt är vanligare än indirekt objekt och prepositionsobjekt. Prepositionsobjekt i sin tur torde vara frekventare än indirekt objekt, vilket också är fallet i detta material. Indirekt objekt är ofta utbytbar mot prepositionsobjekt i svenskan, jfr.

(46) a. Han gav *mig* boken. (indirekt obj.)

b. Han gav boken *till mig*. (prep.obj.)

Förutom subjekt och direkt objekt är andra funktioner som förekommer i materialet adverbial funktion och prepositionsobjekt (samt genitiv en gång), vilka utgör den kvarstående andelen av 10 % av alla fall. Den adverbiala funktionen är sålunda den tredje vanligaste relativsatsinledarens funktion i materialet även om relativa adverb så sällan förekommer i uppsatserna; de har så ofta ersatts av andra inledare. Andelen av funktionen prepositionsobjekt innefattar både fall med strandning och normal anknytning samt utelämnning av preposition. Med en förekomst i materialet kan man konstatera att genitiv som relativsatsinledarens funktion är ytterst sällsynt hos dessa elever, och samma gäller också indirekt objekt som inte ens en enda gång förekommer i materialets relativsats. Komparationsstrukturen som är den lägsta positionen i NP-hierarkin förekommer inte heller i materialet. Några forskare har hävdats att svenskan inte tål relativiseringen av komparationsstruktur, och även om den godkänns som en grammatisk korrekt struktur är den i alla fall en ytterst sällsynt konstruktion i språket. Därför är det inget under att den inte förekommer i dessa inlärares produktion.

Som det syns också i resultaten av denna analys, är inlärare benägna att favorisera de frekventa och vanliga konstruktioner så att de lätt överanvänds och bruket av de sällsyntare formerna förblir i stället mycket litet. Inlärnarna kan inte utnyttja språkets alla möjligheter så bra som infödda talare utan de rör sig på ett mycket smalt område jämfört med det omfattande och varierande uttrycksförråd som en infödd talare har.

8 SAMMANFATTNING

Jag har i den här avhandlingen granskat hur de finska gymnasisterna använder svenskans relativsatser i sin skriftliga produktion. Jag har följt deras utveckling under gymnasietiden samt undersökt skillnaderna i bruket av relativsatser hos de svaga, medelmåttiga och duktiga eleverna. Jag har koncentrerat mig på förekomsten av olika relativsatsinledare och redogjort för bruket av dem var för sig samt behandlat också bruket av felaktiga inledare. Även förekomsten av olika relativsatsinledares funktioner har granskats. Analysen har förtydligats med rikliga exempel från materialet. Avhandlingens teoridel utgjordes av en översikt över andraspråksinläringen och forskningen kring den samt av en redogörelse för teorier och tidigare undersökningar som gäller inläringen av relativsatser.

I kapitel två presenterades några generella drag i inlärarespråket. Avsikten med kapitlet var att utgöra en slags inledning till andraspråksforskning och framhäva det faktum att inlärarespråket numera uppfattas som ett självständigt system, inte som en avvikelse från målspråket. Inlärarespråket är inget stabilt system utan förändras i den takt som man avancerar i studierna. Hur det realiserar hos en inlärare är ett resultat av många samverkande faktorer, även om det också finns vissa regelbundenheter som styr tillägnandet av ett språk. I kapitlet presenterades kort förenkling, övergeneralisering, undvikande och transfer, vilka är kännetecknande för inlärarespråket i allmänhet och vilka också kunde urskiljas i produktionen av den här undersökningens inlärare.

I tredje kapitlet redogjordes för andraspråksforskningen ur historiskt perspektiv. Det konstaterades att språkinläringen är ett så komplicerat fenomen att det inte finns någon heltäckande teori om den utan mindre teorier som kompletterar varandra. I kapitlet presenterades kritiskt olika syner på språkforskningen: kontrastiv analys, felanalys, performansanalys, funktionell analys, lingvistiska universalier och markering samt transferforskning. Det koncentrerades på markeringsteorin och transferforskningen, för de är betydande för inläringen av relativsatser.

Inlärnigen av relativsatser samt forskningen kring den behandlades i fjärde kapitlet. I det första avsnittet redogjordes för relativsatsernas struktur och svenskans relativsatser betraktades i förhållande till andra språk. För de drag som har forskats i angående relativsatser redogjordes också. Dragen som behandlades var distansen mellan korrelatet och relativsatsen, bruket av relativsatsmarkörer samt prepositioner i samband med dem, relativsatsens placering i förhållande till huvudsatsen, relativsatsinledarens funktioner och pronomina kopior. Det redogjordes ytterligare för hurdana inverknings dessa kan ha på inlärnigen av relativsatser. I den övriga avsnitten av detta kapitel behandlades tidigare undersökningar som gällt inlärnigen av relativsatser, och avsnitten hade grupperats enligt ovanstående kriterier.

Det har framkommit i tidigare undersökningar att man lär sig några företeelser som gäller relativsatser i en viss ordning. Användningen av relativsatsmarkörer samt bruket av en preposition i samband med dem har visat sig följa en viss ordning i undersökningarna. Ytterligare har forskarna funnit en viss hierarkisk ordning i vilken man tillägnar sig bruket av relativsatsinledare i olika funktioner. Denna ordningen har nog i några senare undersökningar visat sig innehålla några avvikelser från hierarkin. Hierarkins betydelse för inlärnigen av relativsatser är dessutom i någon mån omstridd bland forskarna. Denna hierarki har även visat sig avspeglas i bruket av pronomina kopior i relativsatser. Förekomsten av pronomina kopior har dock också visat sig påverkas av modersmålet. Inlärarens modersmål har dessutom visat sig spela en roll i fråga om placeringen av relativsatsen i förhållande till huvudsatsen. Om språken skiljer sig i förgreningens riktning vållar det sannolikt problem för inlärare. Största delen av undersökningarna som gjorts om relativsatser handlar om engelskan, men engelskan liknar svenskan i många avseenden i bruket av relativsatser vilket möjliggör tillämpningen av flera undersökningsresultat mera generellt. Det är ändå viktigt att få information även om andra språk. I analysdelen av denna undersökning betraktades finska gymnasisters inlärnigen av svenskans relativstrukturer utgående från tidigare undersökningar kring temat.

I femte kapitlet granskades utvecklingen i bruket av relativsatser under gymnasietiden samt nivåns inverknings på prestationen. Det visade sig att bruket av relativsatser var ytterst ringa i åk 1 men förökade kraftigt fram till åk 2, varefter det också skedde förökning i bruket men inte

längre så mycket. Detta förklarades dels med uppsatsernas korthet i åk 1, dels med enklare språket som man då använder. Också det faktum att relativsatserna introducerats i undervisningen först efter eleverna skrivit sina första uppsatser har med största sannolikhet påverkan i förekomstfrekvensen. I undersökningen om nivåns inverknings på förekomsten av relativsatser visade det sig att nivån inte hade någon stor inverkan på frekvensen av relativsatser. De svaga, medelmåttiga och goda eleverna producerade alla ungefär lika många relativsatser. Förekomsten av relativsatser visade sig därmed vara mera beroende på årskursen än på nivån. Bruket av relativsatser undveks därför inte signifikant på grund av dåliga kunskaper i språket. De svagare eleverna producerade däremot flera felaktiga former och använde oftare inkorrekt inledning.

Sjätte kapitlet innefattar analysen av bruket av olika relativsatsinledare var för sig. *Som* var den överlägset vanligaste inledaren i materialet, och dess bruk behärskades också bra. Den övergeneraliserades inte så mycket till andra inledarens område, vilket i någon mån strider mot mina initiala antaganden. På grund av att den är en så vanlig inledning hade den kunnat överanvändas ut till dess egentliga område, men den förekom bara några få gånger i stället för en annan inledning. Det är nog möjligt att eleverna format satserna så att de kunnat inleda dem med *som*.

De andra inledningarna var mycket sällsyntare, *vad* var den näst vanligaste inledaren men dess bruk behärskades dåligt. Det visade sig att eleverna överanvänt den i stället för *som* och *vilket*. *Vilken* förekom mycket sällan i materialet, vilket troligen har sin förklaring i att eleverna hellre använt *som* alltid då det varit möjligt. Bruket av *vars* var nästan lika med noll, vilket kanske påverkas av den låga placeringen av genitiven i NP-hierarkin. Relativisering av genitiv tillägnas ganska sent. Bruket av relativa adverb var också ganska sällsynt i materialet. Det visade sig att de underanvänts; det förekom nog funktioner där de borde ha använts men eleverna hade i stället för dem ofta använt en felaktig inledning. Vissa frågeord förekom ofta i stället för dem. Detta förklarades i stort sett med att de är så vanliga ord i språket och på grund av det övergeneraliserades deras bruk lätt.

Relativsatsinledarnas funktioner i uppsatserna granskades i sjunde kapitlet. Resultaten är dock inte direkt jämförbara med tidigare undersökningar eftersom den kvantitativa beskrivningen av denna undersökning skiljer sig från dem. Subjekt och direkt objekt var de funktioner som oftast relativiserats. Även den adverbiala funktionen och funktionen prepositionsobjekt förekom några gånger. De andra funktionerna visade så fåtaliga förekomster att det var svårt att dra några säkra slutsatser av resultatet, och det är omöjligt säga hurdan läget skulle vara om materialet var större.

När jag reflekterar över min avhandling uppstår det vissa observationer. Det var i några fall svårt att ange en orsak till någon fenomen i språket. Ännu svårare, till och med ofta helt omöjligt, var det att exakt kunna säga vilken roll de möjliga orsakerna spelar i inläringen av en viss företeelse. Ofta är en form ju resultatet av flera faktorer samverkan. T ex transfers roll i inläringen skulle vara lättare att observera om det fanns jämförelsematerial från andra språk. I ramen av en pro gradu –avhandling är det dock omöjligt att genomföra en så omfattande undersökning.

Under undersökningens lopp märkte jag också att materialet är alltför stort för att utöva någon kvalitativ forskning i större utsträckning. Därför har jag i denna avhandling huvudsakligen nöjt mig med bruket av kvantitativa metoder, vilka jag också anser passar bra i en undersökning av det här slaget. Kvantitativa metoder ger en helhetsbild av situationen vilket också var syftet med denna studie. Nu när man fått den skulle det i en framtida avhandling vara intressant att koncentrera sig på ett mera begränsat område och granska det noggrannare. Även andra områden kring temat förblir outforskade i denna studie, t ex bruket av korrelatet. Det skulle också vara intressant att t ex i ett undervisningsexperiment undersöka om resultaten av denna studie stämmer med bruket av relativsatser hos gymnasister i någon annan skola. Dessa resultat går nämligen inte att tillämpas mycket generellt eftersom bara två finska skolor och nittio elever är representerade i undersökningen. Studien ger i alla fall nyttig information om t ex hurdana problem finska inlärare kan stöta på vid inläringen av svenskans relativsatser. Denna kännedom är gynnsam speciellt för språklärare för vilka det är viktigt att känna till hur språkinläringen går till för att bättre kunna befrämja inläringen och ta hänsyn till de möjliga svårighetskällorna i undervisningen.

LITTERATUR

- Bardovi-Harlig, K. 1987. Markedness and salience in second language acquisition. *Language learning* 37: 385-407.
- Eckman, F. 1977. Markedness and the kontrastive analysis hypothesis. *Language learning* 27: 315-330.
- Eckman, F. & Bell, L. & Nelson, D. 1988. On the generalization of relative clause instruction in the acquisition of English as a second language. *Applied Linguistics* 9: 1-20.
- Ellis, R. 1985b. *Understanding second language learning*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R. 1990. *Instructed second language acquisition*. Oxford: Blackwell.
- Ellis, R. 1994. *The study of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- van Els, T. & Bongaerts, T. & Extra, G. & van Os, C. & Janssen-van Dieten, A. 1984. *Applied linguistics and the learning and teaching of foreign languages*. London: Edward Arnold.
- Gass, S. 1980. An investigation of syntactic transfer in adult second language learners. I Scarcella & Krashen (eds.) *Research in second language acquisition*. Rowley, Mass.: Newbury House.
- Gass, S. 1982. From theory to practise. I Hines & Rutherford (eds.) *On TESOL '81*. Washington DC: TESOL.
- Gass, S. 1983. Language transfer and universal grammatical relations. I Gass & Selinker (eds.) *Language transfer in language learning*. Rowley, Mass.: Newbury House.
- Gass, S. & Ard, J. 1980. L2 data: their relevance for language universals. *TESOL Quarterly* 16: 443-452.
- Gass, S. & Selinker, L. 1994. *Second language acquisition. An introductory course*. Hillsdale: Erlbaum.
- Hawkins, J. 1983. *Word order universals*. New York: Academic Press.
- Hawkins, R. 1989. Do second language learners acquire restrictive relative clauses on the basis of relational or configurational information? The acquisition of French subject, direct objekt and genitive restrictive relative clauses by second language learners. *Second Language Research* 5: 158-188.

- Hyltenstam, K. 1984. The use of typological markedness conditions as predictors in second language acquisition: the case of pronominal copies in relative clauses. I Andersen (ed.) *Second languages*.
- Hyltenstam, K. & Wassén, K. 1984. *Svenska som andraspråk – en introduction*. Lund: Studentlitteratur.
- Jones, A. 1991a. Review of studies on the acquisition of relative clauses in English. Unpublished paper, Tokyo: Temple University Japan.
- Juurakko, T. 1996. *Prepositioner i finskspråkiga gymnasisters inläraarsvenska*. Jyväskylä: Jyväskylä universitet.
- Keenan, E. & Comrie, B. 1977. Noun phrase accessibility and universal grammar. *Linguistic Inquiry* 8:63-99.
- Kellerman, E. 1977. Towards a characterization of the strategies of transfer in second language learning. *Interlanguage Studies Bulletin* 2: 58-145.
- Larsen-Freeman, d. & Long, M. 1991. *An introduction to second language acquisition research*. Harlow: Longman.
- Linnarud, M. 1993. *Språkforskning för språklärare*. Lund: Studentlitteratur.
- Mazurkewich, I. 1984. The acquisition of dative alternation by second language learners and linguistic theory. *Language learning* 34: 91-109.
- Nikander, M-L. & Jantunen, A. 1979. *Ruotsin kielioppi*. Helsinki: Otava.
- Odlin, T. 1989. *Language transfer*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Pavesi, M. 1986. Markedness, discorsal modes and relative clause formation in a formal and informal context. *Studies in Second Language Acquisition* 8: 38-55.
- Rahkonen, M. 1992. *Studentsvenska 79/80 – en korpus över finska abiturienters inläraarsvenska*. Jyväskylä: Jyväskylä universitet.
- van Riemsdijk, H. 1978. *A Case Study in Syntactic Markedness*. Liss: Peter de Ridder Press.
- Ringbom, H. 1983. On the distinctions of item learning vs. System learning and receptive competence vs. Productive competence in relation to the role of L1 in foreign language learning. I H. Ringbom (ed.) *Psycho-linguistics and foreign language learning*. Meddelanden från stiftelsen från Åbo Akademi Forskningsinstitut nr. 86, 163-173.
- Ringbom, H. 1987. *The role of the first language in foreign language learning*. Clevedon:

Multilingual Matters.

- Rutherford, W. E. 1983. language typology and language transfer. I S.Gass & L. Selinker (eds.) *Language transfer in language learning*. Rowley, Mass.: Newbury House.
- Schachter, J. 1974. An error in error analysis. *Language learning* 27: 205-214.
- Schumann, J. 1980. The acquisition of english relative clauses by second language learners. I Scarcella & Krashen (eds.) *Research in second language acquisition*. Rowley, Mass.: Newbury House.
- SAG = Teleman, U., Hellberg, S., Andersson, E. 1999. Svenska Akademiens grammatik 4. Satser och meningar. Stockholm: Svenska Akademien.
- Tarallo, F. & Myhill, J. 1983. Interference and natural language in second language acquisition. *Language learning* 33: 55-76.
- Viberg, Å., Ballardini, K., Stjärnlöf, S. 1986. Svensk grammatik på svenska. Stockholm: Natur och Kultur.
- Viberg, Å. 1987. Vägen till ett nytt språk. Andraspråksinläring i ett utvecklingsperspektiv. Stockholm: Natur och Kultur.